ROK XXIV. CZERWIEC - LIPIEC 1935 ZESZYT VI-VII

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY

I WYCHOWAWCZY

ORGAN ZWIĄZKU DIECEZJALNYCH KÓŁ KSIĘŻY PREFEKTÓW

Miesięcznik wychodzi na początku każdego miesiąca, prócz sierpnia i września.

Adres redakcji: Warszawa, ul. Kanonja 18 m. 3. Telefon 502-66.

Prenumerata wynosi rocznie 15 zł., dla słuchaczy teologji 8 zł., zagranicą 17 zł.
Prenumeratę wnosić należy przez P. K. O. Nr. 1410.

W sprawach prenumeraty zwracać się: Ks. Piotr Korycki, Warszawa, Solec 36
W sprawach reklamacyj i zmiany adresów zwracać się do Administracji: Warszawa, ul. Freta 10 m. 5. Ks. Bronisław Pągowski — tel. 11-66-82.

Widoki na przyszłość katechetyki w Polsce.

„Opera, pietate studioque de Ecclesia benemereri".
Pius XI do księży prefektów polskich.

Nadzieje Ojca Św. i całego polskiego Episkopatu, pokładane w pracy ks. ks. prefektów nad młodzieżą polską, wyrażone zostały w liście Jego Świątobliwości i w komentarzu Ks. Nuncjusza i w mowach ks. biskupów A. Szlagowskiego i J. Gawliny wypowiedzianych podczas „Dni Katechetycznych".

Nadzieje te zamykają się w słowach Ojca Św., które pomieściliśmy na czele: *„opera, pietate studioque de Ecclesia benemereri"*.

Czynem i życiem swoim mogliśmy nazajutrz po zjeździe, stanąwszy do pracy szkolnej, wypełnić nasze zadanie.

Sądząc bowiem z licznych i powszechnych odgłosów, dochodzących z kół katechetycznych, można było spodziewać się wiele gruntownej i sumiennej pracy, gdy rozjeżdzaliśmy się ożywieni szczerym i gorącym zapałem po odbytych „Dniach katechetycznych".

Przyszłość katechetyki w Polsce może być wielka pod warunkiem, że nie zaniedbamy ani jednego ze wskazanych przez Ojca Św. czynników: *„Opera, pietate studioque"*

Po ogłoszeniu w najbliższym czasie nowych programów nauki religji wielkie pole pracy leży przed nami.

Program należy wypełnić treścią i życiem.

Treść podać we właściwej formie.

I tutaj entuzjazm, choćby najszczerszy nie wystarczy, nie potrwa długo, jeśli nie jest stale podsycany sumienną i systematyczną, planową pracą wewnętrzną, pracą o naukowem podłożu: *studioque*.

Rzecz oczywista, że nie trzeba oczekiwać zupełnie nowej, innej katechetyki, lecz zawsze złączonej organicznie z dawną, zawsze w katolickiej tradycji tkwiącej, zawsze korzeniami swemi głęboko wpartej w przeszłość nauczania i wychowania kościelnego.

Nawet w trudnościach niespotykanych i w zagadnieniach nowych, wobec problemów współczesnych katecheta nie może oczekiwać jakiejś nowej budowli powstałej po zburzeniu starej, lecz winien raczej iść w przyszłość razem z całym Kościołem powszechnym czyli, inaczej mówiąc, wiedzieć i zdawać sobie sprawę jak postępują dzisiejsi katecheci w innych szkołach i w innych krajach katolickiego świata.

* * *

Główną ideą nowych programów nauczania religji ma być Chrystocentryzm.

Sam Bóg w swym bycie i w swej troistej Jedności na nowo musi stać się przedmiotem religijnego programu życia i nauczania a nie poszczególne nauki teologiczne.

Trzeba nam tedy w nauczaniu połączyć dogmatykę z etyką.

Jakież to wielkie prace trzeba odbyć w dziedzinie przyszłych podręczników?

Świat katechetyki to świat raczej praktyków, niż teoretyków, a jednak do wszelkich poczynań w wychowaniu potrzeba nam gruntownych przemyśleń, zwłaszcza, jeżeli wypadnie zapuścić się w nowoczesne dociekania psychologiczne.

Świadomy swego zadania praktyk, w danym wypadku katecheta czuje się zobowiązanym traktować dusze uczniów jak dusze katechumenów: nietylko oświecić, lecz poruszyć,

pociągnąć i polecić Chrystusowej łasce. Nawet wobec niepowodzenia, wobec nieudanych trosk i zabiegów duszpasterskich nie możemy się pocieszać: „ja swoje zrobiłem", lecz myśleć o młodzieży nawet wówczas gdy, opuszczą szkołę i wejdą w życie.

* * *

Rozwój badań prowadzi do specjalizacji. Nawet w teologji już dawno to przyszło. W katechetyce praktycznej jest to prawie niemożliwe, gdyż każdy z nas musi być wychowawcą religijnym i *ojcem* duchownym powierzonej sobie dziatwy a nie opiekunem niektórych typów wyjątkowych.

Lecz w teoretycznych poszukiwaniach ustawicznie zjawiają się problemy wymagające specjalizacji i badania wyjątków. Stąd długim szeregiem nasuwają zagadnienia się: o młodocianych złodziejach, o nagminnych nałogach czy wadach, lub, od dobrej wziąwszy strony, o głębszem życiu duchownem, o kierownictwie dusz, o organizacjach religijnych, o powołaniach.

* * *

Dla teoretyka zarówno jak i dla praktyka ważną jest rzeczą wiedzieć co czynią sąsiedzi swoi i obcy. Jeżeli hospitacje na lekcjach, jeżeli nawet lekcje przykładowe są tak pożyteczne, że pomimo sztuczności warunków dydaktycznych, umieszczamy je zawsze w programie kursów katechetycznych — to o ileż cenniejsze jest rozejrzenie się po świecie i poznanie katechetów, aby przynajmniej pośrednio wiedzieć jak uczą i nad czem pracują w Italji, Francji, Belgji i w Niemczech a nawet co myślą w sąsiednich zasiekach psychologowie i pedagodzy świeccy. Tembardziej zaś trzeba rzucić okiem jakie się ukazały książki, jakie będą zjazdy czy kursy, nowości podręcznikowe etc.

Oto kilka bruzd na niwie katechetycznej, które przeorać trzeba, zasiać i uprawić!

Ażeby sprostać zadaniu, powzięliśmy zamiar wydawać co pół roku obszerniejszy zeszyt Miesięcznika Katechetycznego poświęcony studjom bardziej teoretycznym w naszej dziedzinie.

Podajemy więc 1° pierwszy zarys informacyjny do studjów nad psychologją religijności.

2° połączenie dogmatyki z etyką czyli wychowanie wysnute z dogmatu.

3° studjum specjalne o młodocianych przestępcach.

4° sprawozdania i streszczenia z prasy pedagogicznej i nowości wydawniczych.

5° Prosimy wszystkich, którzy uczestniczą w wielkiem dziele wychowania religijno-moralnego młodzieży polskiej, aby jednoczyli się pro rata parte pod hasłem Miesięcznika Katechetycznego: *„non est parvi apud Deum meriti bene filios educare"*.

Wiemy, że jako na „Dni katechetyczne" tak i do tych zadań, do współpracy nie zabraknie sił polskiej katechetyce współczesnej.

Miesięcznik chce służyć tym zasadom i ułatwić ich publikację i realizację.

REDAKCJA.

Ks. Dr. KAZIMIERZ WERBEL (Rogoźno Wlkp.).

Pedagogika religijna a psychologja empiryczna*).

I. Znaczenie psychologji i nauk pokrewnych dla pedagogiki wogóle.

II. Psychologja jako nauka pomocnicza pedagogiki religijnej.

a) możliwość i dopuszczalność.

b) rola.

III. Pedagogika religijna:

a) psychologja ogólna.

b) psychologja wychowawcza.

c) psychologja religji i religijności.

IV. Ksiądz prefekt a psychologja.

I

Referat niniejszy ująłem jako informacyjny, gdyż sądzę, że temat wyrażony w tytule nie jest już zagadnieniem, lecz kwestją rozstrzygniętą naogół w sensie pozytywnym.

Problemem więc, czy pedagogika religijna może korzystać z wyników psychologji empirycznej, zajmę się krótko, następnie spróbuję dać przegląd tematów, potrzeb i możliwości. Będzie to oczywiście tylko przechadzka wśród tematów, i to tylko najważniejszych, bez pogłębiania ich i zatrzymywania się, gdyż więcej nie zmieści się w ramach krótkiego sprawozdania.

Pozwolę sobie na wstępie przypomnieć kilka określeń i dystynkcyj, aby zapobiec nieporozumieniom w dalszym ciągu referatu.

Nie chciałbym tracić dużo czasu na omawianie stosunku psychologji do pedagogiki wogóle. Już od Herbarta uchodzi psychologja za fundament pedagogiki. W miarę, jak rozwijała się psychologja ogólna i wyrastały z niej poszczególne gałęzie specjalne, w miarę jak mnożyły się, udoskonalały i różniczkowały jej metody, uświadamiano sobie coraz bar-

*) Referat wygłoszony podczas „Dni Katechetycznych" w Warszawie, dnia 11 stycznia 1935 r.

dziej jej doniosłą rolę dla teorji i praktyki wychowawczej. Zrozumiano, że głównie psychologja dostarcza pedagogowi materjału faktycznego. Naturalnie chodzi tu o psychologję opartą na doświadczeniu, t. zw. psychologję empiryczną, doświadczalną w szerokiem ujęciu. (Nie używam świadomie nazwy „psychologja eksperymentalna", aby nie wywoływać wrażenia, że myślę tylko o psychologji operującej eksperymentem w ścisłem słowa znaczeniu, zwłaszcza doświadczeniem laboratoryjnem. Empirycznemi są mniej lub więcej wszystkie prawie stosowane dziś w psychologji metody badania i opracowywania: właściwa eksperymentalna, planowa obserwacja, ankietowa, statystyczna, porównująca; empiryczną jest do pewnego stopnia także psychologja całości, strukturalna, behawioryzm, nawet fenomenologiczna i wczuwająca się. Cechą ich jest mniej lub więcej wyraźne dążenie do ścisłości, na wzór nauk przyrodniczych, w ustalaniu ilości czy jakości faktów).

Z czasem uniezależniła się od psychologji ogólnej, zajmującej się normalnym dorosłym człowiekiem, psychologja dziecka i młodzieży, powstała t. zw. psychologja pedagogiczna, różnie pojmowana, bądź to jako psychologja wychowanka i wychowawcy, bądź też jako psychologja wychowania, t. j. procesu wychowawczego, lub jako zbiór różnych wiadomości psychologicznych łączących się z wychowaniem.

W pewnem znaczeniu pokrywa się z psychologją pedagogiczną t. zw. pedagogika doświadczalna, która stara się rozstrzygać niektóre zagadnienia wychowawcze przy pomocy badań empirycznych, zwykle obok sposobów innych, a więc spekulatywnych, historycznych i t. d.

W ten sposób rozwijała się psychologja coraz bardziej na usługach wychowania i stała się jak dotąd najpoważniejszą nauką pomocniczą czy podstawową pedagogiki. Od niedawna zaczęto włączać ją jako jedno ze źródeł do t. zw. pedologji czyli nauki o dziecku i młodzieży, która zajmuje się wychowankiem jako całością psychofizyczną, a więc uwzględnia także stronę fizyczną, opierając się na biologji, fizjologji i antropologji. Słuszne to o tyle, że człowiek, a także wychowanek, nie jest istotą tylko duchową, ani też wychowanie procesem tylko psychicznym. Nawiasem mówiąc, należałoby silniej podkreślić stronę fizyczną także w zasto-

sowaniu do wychowania religijnego, gdyż i tutaj istnieje pewna łączność. Niektóre objawy cielesne, np. dojrzewanie fizyczne, oddziałują nieraz bardzo silnie na psychikę wogóle a także na życie religijne młodego człowieka, i naodwrót towarzyszy w pewnych wypadkach żywy rezonans fizyczny różnym czysto duchowych faktom religijnym, jak akt żalu (por. badania Wunderlego) albo procesy sumienia (Clostermannowie). Chcąc zatem dać pełen obraz religijności młodzieży oraz stworzyć kompletne podstawy teoretyczne dla pedagogiki religijnej, należałoby zająć się empirycznie także udziałem ciała w życiu religijnem obok duszy, nietylko w liturgji. Najchętniej ująłbym temat szerzej: pedagogika religijna a wyniki empirycznych nauk o młodzieży, wciągając i tamte dziedziny w zakres rozważań. Są to jednak rzeczy dotąd mało zbadane, zapewne dlatego, że chodzi tu o sprawy bardzo delikatne, a stąd trudne. Wystarczy tylko wspomnieć o tem.

II.

Nie może być wątpliwości, że nauki doświadczalne o młodzieży, a więc nauki opisowe, w pierwszym rzędzie psychologja, mogą i muszą dostarczyć materjału dla nauki normatywnej, jaką przedewszystkiem jest pedagogika. Chcąc udoskonalać jakąś rzecz, trzeba znać jej właściwości, jej stan obecny i możliwości rozwoju. Chcąc doprowadzić młodzież do stanu doskonalszego, do pełnego rozwoju, trzeba wiedzieć, jaką ona jest i co z niej można zrobić. Czy można opierać się na tych naukach także w wychowaniu religijnem? Przecież 1° tu chodzi o dziedzinę o wiele dostojniejszą niż inne, o kontakt człowieka z samym Bogiem, dziedzinę w której tak wielką rolę odgrywa działanie łaski, w każdym razie dziedzina, której należy się największy szacunek. Niewątpliwie. 2° Pozatem posiada pedagogika religijna, zwłaszcza chrześcijańska, już dawno ustalone zasady, od wieków wypróbowane sposoby, pochodzące nieraz od samego Boskiego Mistrza, że nie potrzeba jej nowych eksperymentów i ryzykownych doświadczeń. Niektóre teorje i tezy psychologów niedawnej przeszłości stały w najwyraźniejszej sprzeczności z celami wychowania religijnego, były poprostu profanacją świętości. I to słuszne. 3° Zresztą psychologja nowoczesna, chociaż opiera się na doświadczeniu i chce być nauką

możliwie ścisłą, nieraz myliła się, nowsze teorje zwalczały dawniejsze, w wielu sprawach nie przyniosła dotąd wyników zgodnych, słowem niewielkie wzbudza zaufanie. Niebardzo na niej można polegać. I to przyznać trzeba. Ale tylko w części.

1° Religja w całości odnosi się do Boga, jest czemś nadprzyrodzonem, wychowanie religijne, podobnie jak duszpasterstwo, ma całego człowieka doprowadzić do Boga jako źródła i kresu nadprzyrodzonego; lecz ani religja ani wychowanie religijne nie są w całości dziełem tylko Boga, czemś tylko nadprzyrodzonem. W pewnym, i to znacznym stopniu są one dziełem także człowieka, działalnością także przyrodzoną. Moment nadprzyrodzony niewątpliwie góruje, i ze względu na swą istotę jak i na skutki, lecz w działaniu swem opiera się na fundamencie przyrodzonym. „Gratia non tollit naturam", lecz „gratia supponit naturam", ta teza podstawowa teologji ma znaczenie także w wychowaniu do Boga, w pedagogji religijnej. Trafnie to określa ks. Raab, mówiąc (Katechismusproblem, str. 190) „Kształtowanie religijne jest działaniem ludzkiem, które posługuje się materjałem bożym a odbywa się przy pomocy nieba". Czynnik boski w wychowaniu religijnem nie może być poddawany badaniom doświadczalnym, gdyż byłoby to zuchwalstwem, zresztą z natury swej wymyka się on z pod eksperymentu. Natomiast jest nam dostępny czynnik ludzki, i dlatego może on chociaż częściowo, o ile na to pozwalają niedość jeszcze wyrobione metody psychologji, być przedmiotem dociekań. Powiedziałbym nawet: musi on być przedmiotem badań, abyśmy go możliwie dokładnie poznali i z pożytkiem mogli z Bogiem współdziałać w swym zakresie w urabianiu duszy religijnej. Poprostu nie wolno nam spychać tego, co możemy sami poznać i zrobić, na P. Boga, tłumacząc się niesłusznie względem na szacunek, jaki się należy sprawom bożym. Owszem „świętości trza by święte były", dlatego potrzeba tutaj dużo taktu, oględności i pietyzmu, dużo ostrożności w doborze i stosowaniu metod, dużo rezerwy w zakreślaniu granic badań (o czem niżej).

2° Prawda, że Boski Założyciel Kościoła dał mu nieomylne i niezmienne zasady prowadzenia dusz, że metody wychowawcze Kościoła mają za sobą świetne tradycje, tak

mało nieraz znane wśród nas. Zasad bożych nikt zmienić nie może. Ale zasady te są nieraz bardzo ogólne, i muszą być indywidualnie stosowane w konkretnych wypadkach, jak tego uczy swym przykładem sam Zbawiciel. To wymaga znajomości natury ludzkiej, możliwie dokładnej, opartej nietylko na grubszej obserwacji, chociażby nawet długoletniej, lecz na pewniejszym danych, jakich dostarczyć mogą nauki empiryczne. Są w duszy ludzkiej różne tajniki, różne zagadki, do których poznania czy rozwiązania nie wystarczy sama intuicja, pracująca dorywczo, po amatorsku, niemetodycznie. Chociaż natura ludzka w istocie swej jest zawsze i wszędzie ta sama, mamy jednak wśród ludzi wielkie bogactwo odmian i typów, zależnych od miejsca, czasu, wieku i wielu innych czynników. Psychologja pozwala nam dokładnie uchwycić i poznać te różne indywidualności nietylko dorosłych, ale zwłaszcza dzieci i młodzieży. Zresztą niema obawy, by psychologja chciała burzyć tradycyjne metody pedagogiczne w ich zasadniczych założeniach. Rozumnie i ostrożnie pracująca psychologja w niejednym już wypadku przyznała słuszność odwiecznej mądrości wychowawczej Kościoła, przynajmniej tej z okresów rozkwitu życia religijnego.

A wreszcie 3° bywały w psychologji ostatnich czasów teorje nieraz bardzo ryzykowne, nieraz oczywiście błędne, ale też zwykle nie ostały się one długo, bo albo ginęły zupełnie albo przyszłość potrafiła z pomiędzy plew wydobyć ziarnko prawdy i przekazać je jako trwałą zdobycz wiedzy ludzkiej. Zwłaszcza pedagog religijny, jako mający sobie powierzoną straż nad skarbem bardzo cennym, musi być tutaj ostrożnym, co jednak nie oznacza, że powinien z góry wszystko nowe odrzucać. Słusznem wydaje się dla pedagoga takie stanowisko: obserwować i śledzić z zainteresowaniem postęp badań psychologicznych, wyniki ich brać pod rozwagę w świetle zasad dogmatycznych i doświadczenia wychowawczego, a w miarę, jak okażą się pożyteczne i przydatne, wykorzystać je w teorji i w praktyce pedagogicznej. Będzie to stanowisko zasadniczo pozytywne, lecz krytyczne ze względu na godność przedmiotu.

Spróbujmy określić rolę psychologji jako nauki pomocniczej dla pedagogiki religijnej. Psychologja jest nauką opi-

sową, a więc obserwuje fakty psychiczne, rejestruje je, klasyfikuje według grup, stara się wyjaśnić ich przyczyny i cel. Przedstawia to co jest, czyli jeżeli chodzi o nasz temat, opisuje, jak wygląda naturalna zdolność młodzieży do życia religijnego, jak ono się rozwija na tle ogólnej ewolucji psychofizycznej i t. d. Dopóki trzyma się tych granic, postępuje zupełnie słusznie i jest niezbędną. Dopiero na podstawie materjału faktycznego ustala pedagogika, czerpiąca swe zasady także skądinąd, szczegółowe normy wychowawcze, staje się nauką normatywną. W pewnych jednak okresach próbowała psychologja przejąć również funkcję normatywną. Jest to t. zw. psychologizm, występujący zresztą nietylko w pedagogice czy religji, lecz także w innych naukach, np. logice, etyce, nauce prawa i t. d. Zdawało się mianowicie niektórym psychologom, że zjawiska życia psychicznego same w sobie są normą życia i postępowania wogóle, w szczególności zaś wychowania a także religijności. Innemi słowy i wychowanie powinno się kierować tylko tem, co stwierdza psychologja, nie stawiać innych celów, ideałów wychowawczych, niż je dusza sama realizuje. Fakty psychiczne są poprostu normami pedagogicznemi, kryterjum wartości czerpie się tylko z psychologji, a nie np. z etyki, dogmatyki, logiki. Przeciw takiemu pojmowaniu zadania psychologji musi założyć stanowczy protest pedagogika wogóle, a zwłaszcza pedagogika religijna, dla której ostatecznem kryterjum prawdy i dobra jest Bóg i Jego dogmaty i przykazania. Psychologizm objawia się np. następująco: gdy psycholog stwierdza, że młodzież w pewnym okresie życia okazuje mniejsze zainteresowanie do spraw religijnych, żywo natomiast zajmuje się innemi dziedzinami, czyli jest jakby areligijna, wtedy pedagog psychologizujący uważa to za fakt obowiązujący i wysnuwa stąd przedwczesny wniosek, że nie należy w tym czasie molestować młodych religją, lecz zostawić im zupełną swobodę rozwoju, przekonań i praktyk (t. zw. religiöse Schonzeit). Pedagog zaś, stojący na stanowisku pedagogicznem i religijnem, będzie mniej pochopny, uzna pojawienie się innych zainteresowań, o ile nie są z gruntu złe i niebezpieczne, za fakt biologicznie pożyteczny, uszanuje go, dostosuje do tego swe metody i sposoby postępowania, uczyni zainteresowania te punktem wyjścia dla

oddziaływania religijnego, uszlachetni i wzniośli motywy działania samorzutnego młodzieży, wciągnie zainteresowania pozareligijne w zakres życia religijnego, uchroni temsamem młodzież od niebezpiecznej jednostronności, a dla swej pracy wychowawczej znajdzie skuteczną pomoc.

Przed tego rodzaju przekraczaniem granic obu nauk, psychologji i pedagogiki, broni się ostatnia w niejednej dziedzinie, np. w teorji dydaktyki (patrz u Zarzeckiego, I. Wstęp do pedagogiki, passim). Być może, że taka właśnie zachłanność, spotykana tu i owdzie u psychologów, wywołała nieufność i niechęć pedagogiki, zwłaszcza katolickiej, do psychologji, gdyż obawiano się, by z czasem nie zechciała ona dyktować np. zasad dogmatycznych i etycznych w wychowaniu. U niekatolickich psychologów religji spotykamy podobną tendencję do uznawania t. zw. przeżyć religijnych za źródło i normę religji. Było to przecież tezą modernizmu, bywa teraz jeszcze w obozie protestanckim (np. teolog prot. Wobbermin napisał dogmatykę według metody psychologicznej). Katolicka pedagogika religijna, broniąc nietylko objektywnego i objawionego charakteru religji, lecz także zasad metodologji, oddziela ściśle funkcję opisującą od wartościującej, i przyznaje psychologji tylko pierwszą, zarówno w dziedzinie religijnej jak psychologicznej.

Rola i znaczenie psychologji dla pedagogiki religijnej są mimo tych różnych zastrzeżeń bardzo wielkie. Potrzeba jej nam, by znaleźć drogi do duszy młodzieńczej, by wydoskonalić sposoby podejścia de młodocianego umysłu i serca, by umiejętnie oddziaływać na chwiejną jeszcze wolę. Potrzeba nam jej temwięcej dzisiaj, wobec zmian i przeobrażeń zewnętrznych, które tak silnie wpływają na psychikę dziecka i młodzieży, wobec zmieniających się warunków i stosunków. Pod naporem tych czynników znikło już wiele dawniejszych, niesłusznych uprzedzeń katolickich sfer wychowawczych do psychologji, a przeciwnie zauważyć można budzące się coraz bardziej zainteresowanie do zagadnień psychologicznych w związku z wychowaniem religijnem, temwięcej, że metody badania i opracowywania coraz bardziej się udoskonalają i precyzują, że rezultaty badań niektórych zwłaszcza kierunków psychologicznych coraz częściej zbliżają się do stanowiska katolickiego. Spotykamy wśród kato-

lików, zwłaszcza wśród księży, coraz to więcej pracowników nieraz bardzo twórczych w pewnych dziedzinach psychologji ogólnej, pedagogicznej czy religji, na czem oczywiście zyskuje i psychologja i pedagogika religijna. Objawem tego pozytywnego stosunku jest fakt, że na każdym nieomal kursie katechetycznym, także u nas, uwzględnia się w większej czy mniejszej mierze sprawy psychologiczne z zakresu pedagogiki i katechetyki. Minimum wiadomości z tych dziedzin, uważane za konieczne w przygotowaniu i dokształcaniu zawodowem ks. prefekta, rośnie z każdym dniem w miarę przybywania nowych wyników nauk psychologicznych i pedagogicznych wogóle.

III.

Po tych rozważaniach merytorycznych przejdźmy do szczegółów. Chciałbym na niektórych konkretnych przykładach pokazać, jakie rezultaty dla pedagogiki religijnej dała lub mogłaby dać psychologja empiryczna. Dla większej przejrzystości odróżniam tu trzy dziedziny:

1° takie sprawy, w których pedagogika religijna schodzi się z pedagogiką ogólną.

2° te zagadnienia z psychologji wychowawczej, które w szczególniejszy sposób mają znaczenie dla wychowania religijnego.

3° dziedzina najbardziej specjalna dla pedagogiki religijnej, t. j. psychologja religji oraz religijności dziecka i młodzieży.

Trudno oczywiście pociągnąć ścisłą granicę między temi działami, gdy np. chodzi o przydzielenie niektórych wypadków do tej lub innej grupy, tak jak w życiu psychicznem nie można oddzielać i zupełnie izolować poszczególnych władz, aktów czy przeżyć, gdyż wszystko wyrasta z jednego wspólnego podłoża i stanowi większe kompleksy. Nawet życie religijne nie może być rozważane w oderwaniu od ogólnego tła psychicznego jednostki.

1° Wychowanie religijne jest jednym z działów wychowania wogóle, i to działem najważniejszym i najgodniejszym ze względu na cel człowieka oraz na decydującą rolę w kształtowaniu światopoglądu i charakteru, a jako taki musi utrzy-

mać ścisły kontakt z całością. Wszystko zatem w psychologji, co ma znaczenie dla wychowania, odnosi się pośrednio lub bezpośrednio także do wychowania religijnego. Proszę przejrzeć Katechetykę ks. prof. Z. Bielawskiego i zauważyć, jak tam w każdym nieomal rozdziale spotykamy się z uzasadnieniem takich czy innych kwestyj na podstawie badań psychologicznych. Zbyt dużo zajęłoby nam czasu wyliczanie wszystkich spraw, wskażę tylko na niektóre tematy. Najbardziej znane i uznawane, to podstawy psychologiczne dydaktyki, psychologja uczenia się i nauczania. Na usługach dydaktyki jest psychologja już oddawna, i tutaj przyniosła bodaj najwięcej pozytywnych i praktycznych rezultatów. A ponieważ częścią wychowania religijnego jest nauka religji, musi ono liczyć się z tymi wynikami, np. co do procesu poznawania i zapamiętywania oraz zmęczenia. Tu należą również niektóre rozdziały nauki o zdolnościach, o inteligencji. Innem zagadnieniem, wchodzącem częściowo także w zakres wychowania religijnego, to psychologiczny (i biologiczny) problem dziedziczności. Dla sprawy kształcenia charakteru oraz wyrobienia moralnego przynosi dużo materjału i pomocy psychologja uczuć, a zwłaszcza woli. Ostatnia dziedzina dopiero od niedawna zaczęła się rozwijać należycie, poprzednio nawet nie uznawano odrębności woli. Do tego zaś rozwoju przyczynili się w wielkim stopniu psychologowie - księża (Lindworsky T. J., u nas ks. Dybowski), niewątpliwie naskutek zainteresowań duszpasterskich. Bo i duszpasterstwo zyskałoby na tem, gdyby w dobieraniu odpowiednich metod liczyło się więcej z tem, co mówi nam psychologja jednostki, masy, oraz psychologja przełożeństwa i kierownictwa. Zwracam uwagę na doskonały podręcznik duszpasterstwa młodzieży ks. Tótha (tłumaczenie niemieckie p. t. Jugendseelsorge, Paderborn 1933, patrz str. 107 i nn.), oparty na szerokiej podstawie psychologicznej.

Dodam jeszcze jedną sprawę z psychologji ogólnej, która bezpośrednio odnosi się do duszpasterstwa a także wychowania religijnego. Znany ze swych prac z pogranicza etyki i psychologji oraz psychjatrji ks. Müncker wydał ostatnio w nowem zbiorowem dziele o etyce katolickiej (pod redakcją ks. Tillmana, u Schwanna w Düsseldorfie, 1934) monografję o psychologicznych podstawach etyki katolickiej. Należy się

spodziewać, że tego rodzaju studjum okaże się pożytecznem nietylko dla hodegetyki dorosłych, ale i dla prowadzenia młodzieży.

2° Niektóre z zagadnień psychologji pedagogicznej stoją w bezpośrednim związku z wychowaniem religijnem. Do takich spraw zaliczę przedewszystkiem psychologję okresów rozwojowych, z wielkiem bogactwem form i problemów. Dwa zwłaszcza okresy odgrywają tu wielką rolę ze względu na specjalne trudności i znaczenie. Najpierw t. zw. wiek rozeznania, a więc wiek, w którym dla dziecka powstaje obowiązek spowiadania się i przyjmowania komunji św. Wiadomo, że mimo bardzo stanowczych i wyraźnych zarządzeń Stolicy Apostolskiej, podających mniejwięcej 7 rok życia jako normę, w niektórych krajach, m. in. u nas, granicę tę przesuwa się nawet dość znacznie w górę, motywując to niedostatecznym stopniem rozwoju dziecka. Otóż aby położyć kres tym rozbieżnościom, należałoby określić pojęcie wieku rozeznania nietylko prawnie, lecz przedewszystkiem psychologicznie. Zachodzi tu poprostu coś analogicznego, jak wysuwane i opracowywane od niedawna zagadnienie t. zw. dojrzałości dziecka od szkoły, która niekoniecznie przypada w wieku ustalonym przez ustawę państwową, bo może u różnych jednostek wystąpić wcześniej lub później. Odnośnie do wieku rozeznania brak jeszcze takich poczynań. Wyobrażam sobie pracę tę następujaco: najpierw należałoby na podstawie postanowień kanonicznych ustalić logiczne pojęcie wieku rozeznania, następnie przy pomocy odpowiednich badań doświadczalnych na licznym materjale stwierdzić, w jakim wieku dziecka zachodzi wymagana tu dojrzałość umysłowa i moralna, jak ona się objawia w konkretnych wypadkach, oraz jak ustalać różnicę między wiekiem prawnym - fizjologicznym a wiekiem psychologicznym - moralnym dziecka. Zapewne nie uda się dokonać tego przy pomocy testów czy czego podobnego. W praktyce przyjmujemy zwykle dość ogólnikowe określenie prawne, stosujemy je indywidualnie i naogół dość dowolnie, i ostatecznie mają rację zwolennicy i wcześniejszego i późniejszego wieku.

O ile mogę stwierdzić, nie było dotąd nawet poważniejszych prób rozwiązania tej kwestji drogą psychologiczną. Dotychczasowe prace mają głównie charakter kanonistycz-

ny, a tymczasem powinny one być psychologiczne, także z dziedziny rozwoju religijnego i moralnego. Dość blisko do tego zagadnienia zbliża się w swym dziele o rozwoju świadomości etycznej dziecka H. Frankenheim, może i Ch. Bühlerowa, bo nawet rozprawka ks. Engerta o psychologji i pedagogice pierwszej spowiedzi i komunji św. nie wychodzi prawie poza postanowienia prawne. Potrzebna tu, m. zd., do pełnego rozwiązania współpracy teologa - kanonisty z katechetą - psychologiem, przyczem udział ostatniego powinien być bardzo wydatny.

Trochę łączy się z tem sprawa powstawania i rozwoju pojęć religijnych w związku z ogólnym rozwojem pojęć. Tutaj wygląda nieco lepiej, możnaby wskazać większą już ilość prac o rozwoju pojęć ogólnym a ubocznie także religijnym jeno że jakość niezawsze zadowala.

Inną fazą w rozwoju młodzieży, która powinna być najpierw dobrze poznana psychologicznie, aby mogła być należycie potraktowana przez pedagogikę religijną, to jak wspomniałem wiek dojrzewania, tak skomplikowany pod każdym względem i bogaty w objawy. Ostatnio sprawa ta ruszyła się znacznie naprzód. Na podstawie różnych nowych źródeł, jak pamiętniki młodzieży, utwory literackie, ankiety, przy pomocy różnych metod udało się licznym badaczom dość dokładnie przedstawić ten wiek decydujący w życiu człowieka, stanowiący prawdziwe kłębowisko najsprzeczniejszych tendencyj. Trzeba wymienić poważne dzieło polskie, które nawet obok wybitnych obcych wyróżnia się tem, że idzie mocno wgłąb i przynosi dużo światła dla spraw nas interesujących. Myślę o zbiorowej pracy prof. Szumana i dwóch jego uczniów, dr. Pietra i ks. Weryńskiego p. t. Psychologja światopoglądu młodzieży. Pierwsze dwie części nie zajmują się bezpośrednio rozwojem religijnym, lecz idealizmem i filozofowaniem młodzieży, a ile korzyści daje lektura tych prac katechecie, zwłaszcza drugiej, chociaż trzeba wysunąć pewne zastrzeżenia co do szczegółów! Zagadnienie t. zw. wątpliwości religijnych młodzieży jest tu doprowadzone znacznie bliżej źródeł, niż nawet w pracach specjalnych ks. ks. Wunderlego, Hainza i Winzena. Takich spraw o pierwszorzędnem znaczeniu dla młodzieńczego życia religijnego, jak problematyka filozoficzna, jest więcej, np.

erotyka i seksualizm wieku dojrzewania, kryzys autorytetu i t. d. Tutaj psychologja dała już bardzo dużo i zapewne da jeszcze.

Związek między takiemi dziedzinami jak światopogląd i etyka, także sztuka, a religijnością młodzieży, jest tak ścisły że tu już trzeba w badaniach brać mocno pod uwagę t. zw. moment wyznaniowy. T. zn. jeżeli wyniki tych badań mają być możliwie konkretne, a zwłaszcza jeżeli chcemy z nich otrzymać praktyczne wskazówki pedagogiczne, muszą próby takie być przeprowadzane wśród młodzieży będącej w równych warunkach pod względem wyznaniowym, a więc, dla wychowania młodzieży katolickiej mało przydatne będą spostrzeżenia zebrane wśród młodych protestantów lub zgoła niewierzących (bkp. Scheifes w przedmowie do I tomu wydawnictwa Jugend - Ringen). Postulat ten, zupełnie oczywisty ze stanowiska metodycznego psychologji całości lub postaci, odnosi się nietylko do właściwego życia religijnego, lecz także do dziedzin pokrewnych.

Inne ważne tematy z tej grupy, to: zainteresowania dzieci i młodzieży a metody wychowania religijnego, oraz zainteresowania a nauka religji.

Zagadnienie pierwsze stara się bardzo wydatnie uwzględniać ks. Tóth w swym podręczniku duszpasterstwa młodzieży. Dzieło to jest dlatego takie cenne, że autor, znany pedagog węgierski, duchem tak blisko stoi młodzieży. Opiera się on na piśmiennictwie psychologicznem, niestety nieraz musi zadowalać się własnemi bogatemi spostrzeżeniami, bo ścisłych materjałów jeszcze niema. Czytając te książkę czujemy na każdym kroku, że autor intuicyjnie ma słuszność i że metodami swemi napewno trafi do duszy młodzieńczej, lecz życzylibyśmy mu jeszcze pewniejszych podstaw, takich np. jakie ma nowa praca ks. Stonnera o religijno - moralnym kierownictwie młodzieży przez kapłana. Ten znowu autor opracował jedno tylko zagadnienie pastoralne, ale nie dedukcyjnie, ze zwykłych i pierwszorzędnych źródeł teologji pasterskiej, lecz empirycznie, na podstawie ankiety, a więc wychodząc z duszy młodzieńczej (naturalnie mając stale na uwadze zasady duszpasterskie Kościoła). Jest to pierwsza bodaj rzecz pastoralna, oparta w całości o badania psychologiczne. Trzeba przyznać, że chociaż autor nie doszedł tą

drogą do nowych rozwiązań czy metod, pogłębił jednak kwestję znakomicie i wyjaśnił. Jest to zresztą dowodem na to, że wychodzenie z założeń psychologicznych bynajmniej nie musi doprowadzać do obalenia zasad wychowawczych i duszpasterskich Kościoła, przeciwnie, potwierdza je i dodaje więcej chwały.

Drugi problem byłby bardzo aktualny u nas w obecnych pracach nad programami nauki religji. Rozumiemy dobrze, że z zainteresowaniami młodzieży musi liczyć się metoda nauki religji. Ale tu należałoby może pójść jeszcze dalej, i uwzględnić je także przy układaniu programów, przy ustalaniu kolejności działów i tematów, a także w opracowywaniu podręczników do nauki religji. Sprawami temi zajmuje się znany katechetyk niemiecki ks. Raab w ostatniem swem dziele p. t. Zagadnienienie katechizmowe w Kościele katolickim (por. uwagi ks. Göttlera w Katechetische Blätter, XII 34), podobnie zresztą jak ogólna opinja katechetów niemieckich z okazji ustalania ostatecznej redakcji t. zw. katechizmu jednolitego. Wykazuje tam autor na podstawie historycznej, doświadczalnej i dyskursywnej, że obecne układy zwłaszcza podręczników elementarnych t. j. katechizmu, nie mają uzasadnienia ani w psychologji dziecka, ani w tradycji katechetycznej dawniejszch wieków, że wobec tego nie są one nietykalne i niezmienne. Jeżeli nauczanie szkolne ma spełnić postulat św. Augustyna: nietylko ut veritas pateat, lecz także ut veritas placeat et moveat, musi ono więcej niż dotąd, w okresie pewnego materjalizmu katechetycznego, uwzględniać świat zainteresowań dziecka także w wymienionych kwestjach. Że to jest słuszne i dopuszczalne, dowodzi t.zw. Catechismus pro puerulis ś. p. kard. Gasparriego, który zrywa z dotychczasowym szablonem logicznym w układzie a wprowadza układ więcej psychologiczny (Aufbauschema). Mogłoby to z czasem doprowadzić do zupełnej zmiany formy podręcznika do nauki religji, zwłaszcza katechizmu. Stało się to, o ile wiem, już we Włoszech, po wprowadzeniu na nowo nauki religji do szkół publicznych. Nie zamierzam tutaj występować jako propagator takich reform na naszym terenie, lecz uważam za obowiązek wspomnieć o tem, co się w tym względzie dzieje w innych krajach. Zresztą i u nas, w związku z przebudową szkolnictwa, przyjęto jako

zasadę przy układaniu nowych programów, że punktem wyjścia w wyborze materjału naukowego mają być zainteresowania poszczególnych okresów rozwoju. Nie mogę wchodzić w to, czy i o ile trzymano się tej zasady przy programach różnych przedmiotów, zwłaszcza w ministerjalnym projekcie programu nauki religji z przed dwóch lat, lecz chcę podkreślić słuszną i gdzieindziej uznaną zasadę uwzględniania zainteresowań młodzieży, o ile na to pozwalają właściwości i zadania nauki religji, a pozwalają. Do przeprowadzenia jej trzebaby naturalnie wiele czasu, wiele poważnych rozważań, a nadewszystko wiele materjału, i to polskiego. Nie wiem, czy takie materjały istnieją w większej ilości poza odpowiedziami na ankietę prof. Baleya i współpracowników o zainteresowaniach młodzieży szkolnej wogóle, opublikowanemi w Pol. Archiwum Psychologji (1932). Zresztą ankieta ta, która objęła stosunkowo niewielką ilość młodzieży z różnych okolic krajów, dla sprawy nauki religji przynosi mało. Z materjałów, zebranych wśród studentów Uniwersytetu Poznańskiego, wynikałoby np., że zupełnie trafnie — ze względu na problematykę tego wieku — umieszczono dogmatykę i etykę w dotychczasowej VII i VIII klasie gimnazjalnej, tam ona jest młodzieży najbardziej potrzebna. Tak sprawdzona znajomość zainteresowań młodzieży powinna odegrać ważną rolę w pracach programowych, i mogłaby tutaj oddać wielkie przysługi. Oczywiście musiałaby znajomość ta opierać się na obszernych i gruntownych studjach, a nie na mniej lub więcej dorywczej obserwacji.

Oto kilka przykładów bardzo bliskiego związku psychologji wychowawczej z pedagogiką religijną. Dla krótkości nie wymieniam dalszych.

Możnaby tu wspomnieć jeszcze o pewnej łączności pedagogiki religijnej z pokrewną psychologji psychjatrją, która odnosi się do wypadków anormalnych (Religiöse Heilpädagogik, po polsku mniej szczęśliwie: specjalna pedagogika religijna). Bywa bowiem, że wskutek zaburzeń życia psychicznego także życie religijne staje się pod takim czy innym względem patologiczne, a i odwrotnie, nieprawidłowy, źle pokierowany rozwój religijny może stać się przyczyną chorób czy niedomagań psychicznych. W dziedzinie tej, specjalnie w odniesieniu do wychowania, wspomnieć należy

o działalności lekarzy katolickich Bergmanna i Liertza (zjazdy w Kevelaer, wydawnictwo „Religion und Seelenleiden"), z księży zaś, piszących o tem, zmarłego już ks. J. Kluga oraz ks. T. Münckera i ks. J. Mayera. Ale to już sprawa dalsza.

3° Niektóre z wymienionych poprzednio tematów wchodzą już mocno w zakres tej dziedziny, która jest przedewszystkiem przedmiotem pedagogiki religijnej, mianowicie religijność dzieci i młodzieży. Lecz dopiero psychologja religji i religijności dostarczy nam właściwych i bezpośrednich informacyj.

Być może, że tutaj napotkam na silne zastrzeżenia. Samo brzmienie słowa: psychologja religji wywoływała i może jeszcze wywołuje niechęć w umysłach wielu katolików. Tłomaczy się to tem, że istotnie niedawna jeszcze psychologja religji była według określenia O. Munnycka antykatolicka i antyreligijna (W przedsionku psychologji religji, str. 10). Była to psychologja religji autorów amerykańskich czy francuskich, którzy nieraz sami nieposiadając wiele religijności bez ceremonij zabierali się do rzeczy najświętszych, zupełnie dowolnie interpretowali, czego sami nie znali, zajmowali się głównie objawami nadzwyczajnemi, religją „oryginalną" (Dawid), albo wprost patologiczną, stawali często zupełnie zdecydowanie na stanowisku psychologizmu także w religji, a w dodatku posługiwali się metodami zgoła nieodpowiedniemi. Była to nieraz psychologja religji bez religji, jak ją widzimy u J. Wł. Dawida. Od czasu jednak, w którym ten autor pisał swą Psychologję religji (1914), dużo się zmieniło. Dziś książka jego powinnaby spotkać się z silną opozycją co do zasadniczych jej założeń i metod, nietylko ze strony teologów, ale także ze strony psychologów - specjalistów.

Myślę, że może właśnie braki dawnej psychologji religji, wywołujące niezadowolenie i reakcję, przyczyniły się do znacznego jej rozwoju, i to w duchu zbliżającym się mocno do stanowiska katolickiego, a nawet do powstania wcale poważnej katolickiej psychologji religji, bo dziś można już o takiej mówić, skoro mamy nietylko poszczególne jednostki, pracujące w tej dziedzinie, ale nawet zaczątki szkół i kierunków. Podobny ruch wszczęli ortodoksyjni protestanci np.

znani teologowie K. Girgensohn i W. Gruehn. Zmieniły się pojęcia zasadnicze i metodyczne, sposoby badania wydoskonaliły się, raczej przystosowały się więcej do przedmiotu, wyniki okazały się obfite i pożyteczne, a wobec takiej psychologji religji zmieniło się też nastawienie. Po dalsze informacje w tych sprawach odsyłam do katolickich wstępów O. Munnyncka O. Pr. i ks. Wunderlego. Sam tu zajmę się tylko niektóremi sprawami, zwłaszcza o ile one odnoszą się do wychowania religijnego, temwięcej, że właśnie ten dział rozwinął się po stronie katolickiej najwięcej.

Zadaniem psychologji religji, albo raczej psychologji religijności dzieci i młodzieży — bo o tę głównie chodzi tutaj, — jest: zbadać, opisać i wytłumaczyć, co się dzieje w duszy dziecka i młodzieńca, który wierzy w Boga i chce Mu służyć, jakie mianowicie są jego przekonania, pojęcia, wyobrażenia, jakie uczucia, czyny odnoszące się do Boga, poprostu jak on zwraca się całą swą istotą do Boga. Chodzi więc o poznanie czynnika ludzkiego w tym obustronnym stosunku między Bogiem a człowiekiem, jakim jest religja. Tylko czynnik ludzki jest nam dostępny. Działanie boże ma swoje prawa dla nas ukryte. Ale już poznanie udziału człowieka w religji jest rzeczą bardzo cenną i konieczną.

Czy jest rzeczą dopuszczalną poddawać badaniom życie religijne człowieka? Na pytanie to odpowiedziałem już wyżej twierdząco, teraz wyjaśnię kwestję jeszcze nieco obszerniej. Ci, którzy dawniej zaprzeczali, przeciwstawiali się owej źle pojętej psychologji religji, o jakiej wyżej wspomniałem, i jej wybujałościom, głównie dlatego, że chciała ona zaprzeczyć i wyeliminować zupełnie czynnik nadprzyrodzony, względnie tłumaczyła go stanami podświadomemi. Lecz obecni badacze uznawają go w całej rozciągłości i zatrzymują się przed nim z czcią. Działanie łaski nie może podlegać badaniom, zresztą jest ono empirycznie nieuchwytne (por. H. Pinard, Expérience religieuse w Dictionnaire de théologie, V, col. 1843 nn; ks. Żychliński, Życie wewnętrzne, str. 57). Przed tem przestrzega autorytatywnie Pius XI w swej encyklice Divini illius Magistri (tłum. ks. Korzonkiewicza, str. 61 n), by nie czyniono przedmiotem badań ludzkich tych czynników wychowania, które należą do porządku nadprzyrodzonego, tego co wyraźnie musi być uznane jako dzieło łaski bożej, np.

powołanie. Można zatem wychodzić tylko od strony ludzkiej a w poszukiwaniu przyczyn nawet zjawisk przyrodzonych trzeba mieć na uwadze możliwość wpływu wyższego, który niejako psuje nasze choćby najściślejsze obliczenia.

Porządek nadprzyrodzony jest ponad psychologją religji. Ale do religji należą także przejawy ludzkie i to najwyższego gatunku. Niektórzy chcieliby i te wykluczyć z doświadczeń z obawy przed profanacją. Owszem, pewne dziedziny muszą pozostać na uboczu, np. tajemnica spowiedzi (por. dyskusję między W. Sternem i O. Winzenem). Inne muszą być traktowane z najwyższym szacunkiem, dopiero wtedy — ze względu na doniosły cel — staje się badanie procesów religijnych zupełnie dopuszczalne (R. v. Frentz, Wunderle, Engert, Poulain i in.).

Są jednak właśnie ze względu na swoisty charakter procesów religijnych różne zastrzeżenia metodyczne, które psycholog religji musi mieć na uwadze. A więc zgoła nieodpowiednie są metody takie, jak statystyczna oraz eksperymentalna w właściwem znaczeniu; pierwsza, gdyż niczego nie tłumaczy, druga dlatego, że sztuczne i dowolne wywoływanie aktu religijnego dla samego tylko doświadczenia jest niemożliwe i niemoralne. Można natomiast opisywać dla celów naukowych akty przeżyte. Nie wystarczają naogół metody oparte na ekstrospekcji. Szkoła würzburska (Külpego), z której wyszli ks. Wunderle i ks. Lindworsky, stosuje także w religji z powodzeniem t. zw. niewłaściwy eksperyment (np. „eksperyment wypowiedzeń" Girgensohna i Gruehna). Dość dużo materjału dają ankiety, dzienniczki, pamiętniki, utwory młodzieży, zawsze naturalnie z uwzględnieniem zwykłych zastrzeżeń metodologicznych. Wszystkie te metody mają szersze zastosowanie dopiero w pewnem stadjum rozwoju młodzieży, wtedy mianowicie, gdy zjawia się zdolność do refleksji i introspekcji, i to jeszcze z pewnemi ograniczeniami. Tem więc tłumaczy się, że dotąd tak mało wiemy — i zapewne niewiele więcej wiedzieć będziemy — o początkach religijności oraz o religijności wczesnego dziecięctwa, gdyż tutaj wskazani jesteśmy wyłącznie na ekstrospekcję. Mierzenie stopnia rozwoju religijnego dziecka przy pomocy środków takich jak test jest chyba wykluczone.

Innem zastrzeżeniem w badaniu religijności, to wzgląd na t. zw. wstyd psychiczny, którym człowiek chroni swoje najbardziej wewnętrzne przeżycia. Nie można zatem, bez obawy znieważenia religji i osoby badanej, wdzierać się do tajników duszy brutalnie, gwałtem. Tylko dobrowolne zeznania mogą być przyjmowane i mają wartość. Są na to sposoby różne, stosowane przez niektórych badaczy bardzo dyskretnie, taktownie i z wynikiem pomyślnym.

Wreszcie przypomnę jeszcze postulat, o którym mówiłem już wyżej, mianowicie potrzebę uwzględnienia t. zw. momentu wyznaniowego, t. j. specyficznej odrębności religijności w zależności od wyznania. Musimy się domagać tego zwłaszcza wtedy, gdy chodzi o młodzież katolicką, której religijność ma wyraźnie odrębne oblicze, i w przebiegu i w objawach i w natężeniu (H. Pinard, Expérience religieuse, III, 4° Spécificité des expériences catholiques, col. 1856 nn).

O tem wszystkiem pamięta współczesna psychologja religji, zwłaszcza katolicka, i potrafiła dzięki temu dać niejeden już przyczynek do poznania religijności zarówno dorosłych jak i dzieci i młodzieży. Wspomnę niektóre prace katolickie z tej dziedziny, jak Engerta o psychologji pierwszej spowiedzi i komunji św., oraz o pojęciach religijnych, Bolleya i Canesiego o modlitwie i rozmyślaniu, Castiglionego o religijności średniego i późnego dziecięctwa, Winzena o życiu religijnem młodzieży męskiej a Hainza o młodzieży żeńskiej, Clostermannów o rozwoju sumienia u dziewcząt, Wunderlego o wierze i wątpliwościach religijnych młodzieży, o żalu oraz o przeżyciu religijnem. A i z protestanckich niejedne są cenne dla nas, np. Nobilinga rzecz o pojęciu Boga u dzieci i młodzieży, Eichelego o rozwoju religijnym młodzieży. Jak widać, rozbudowuje się ta dziedzina coraz bardziej, czy to jako psychologja rozwoju czy psychologja różnic.

Dla informacji dodam jeszcze ważniejsze ośrodki pracy badawczej w tych kierunkach. We Włoszech działa częściowo także w dziedzinie psychologji religijności szkoła medjolańska O. Gemelliego, znanego rektora uniwersytetu katolickiego. W Niemczech najbardziej zasłużył się jako pionier tych spraw ks. Wunderle, prof. apologetyki i religjo-

logji w Würzburgu. W szkole znanego psychologa. O Lindworskiego T. J., aczkolwiek on sam nie pracuje we właściwej psychologji religji, wykształciło się również kilku wybitniejszych badaczy, jak ks. Bolley. Wśród ortodoksyjnych protestantów prym trzyma t. zw. szkoła dorpacka, której mistrzem był zrazu K. Girgensohn, a obecnie W. Gruehn. U nas niewielu moglibyśmy wykazać autorów i dzieł z zakresu psychologji religijności zwłaszcza młodzieży. Do dawnego, psychologizującego kierunku, na który z różnych względów, zasadniczych i metodycznych, nie można się zgodzić, należy wydana po latach praca J. Wł. Dawida. Ks. bp. Sokołowski napisał kilka szkiców, głównie o psychologji nawrócenia, przeważnie jako wstępy do wydawanych przez siebie „Współczesnych zagadnień podstawowych". Rzecz obszerniejszą rozpoczął śp. ks. Eustachy Jełowicki, lecz zdążył ogłosić (w Przeglądzie Powszechnym, r. 1930) tylko części wstępu historycznego. Religijnością i moralnością specjalnie młodzieży wyższych klas gimnazjum pisał przed kilkunastu laty ks. kan. dr. Węglewicz Bardzo blisko do tych spraw podchodzą wspomniane już prace prof. Szumana i dr. Pietra o światopoglądzie młodzieży. Ostatnio ogłosił dwie rozprawy z tych dziedzin ks. H. Weryński. Przyczynki znajdujemy również w pracy Dr. J. Kuchty p. t. Książka zakazana. Wreszcie dodałbym nowe rozprawy ks. prof. P. Chojnackiego o psychologji światopoglądu chrześcijańskiego oraz o psychologji niewiary i nawrócenia. Naprawdę niewiele, a przecież musimy znać młodzież naszą nie z obcego, lecz z własnego źródła.

IV.

W swoim bardzo skondensowanym artykule o charakterze informacyjnym i trochę propagandowym starałem się wykazać, że w pedagogice religijnej interesuje nas zarówno psychologja ogólna, jak i psychologja pedagogiczna oraz psychologja religijności, wszystkie oparte możliwie na doświadczeniu. Trudno nieraz oddzielić je od siebie, gdyż wszystkie dziedziny życia psychicznego przenikają się wzajemnie. Potrzebna jest nam znajomość wszystkich trzech działów zarówno w pracy nauczycielskiej jak i duszpasterskiej. Gruehn mówi wprost, że duszpasterstwo i wychowanie religijne,

to psychologja religji zastosowana pod kątem widzenia religijnym i etycznym. Jakie daje nam to korzyści? Pozwala zorjentować się w stanie faktycznym wogóle, a potem w sytuacji w swej szkole. Dodam, że stan ten w świetle wyznań samej młodzieży — najczęściej niewątpliwie szczerych, — przedstawia się zwykle znacznie lepiej, niż to wydaje się zatroskanemu ks. prefektowi. Dalej uczymy się rozumieć młodzież, jej trudności i walki, jej upadki, ale też zwycięstwa, a wreszcie na tej podstawie znajdujemy drogi skuteczniejsze, bo bardziej realne.

Znajomość możliwie rozległa i gruntowna wszystkich trzech wymienionych działów psychologji będzie wielką pomocą w pracy katechetycznej, studjum zaś tych dziedzin powinno stanowić jedną z głównych podstaw przygotowania zawodowego ks. prefekta.

To jeden postulat, zdaje się zupełnie oczywisty. Drugi zaś, który nakoniec nieśmiało wysuwam, to potrzeba także pracy twórczej w tych kierunkach. Godność naszego stanu wymaga, byśmy nie byli tutaj tylko konsumentami, lecz także choć trochę producentami. Nie chcę, broń Boże, nawoływać do tego, by każdy ks. prefekt na własną rękę próbował doświadczeń i badań. Na to nie mamy ani warunków, ani czasu ani przygotowania, a to przecież działy metodycznie najtrudniejsze do opanowanja. Ale uważam, że powinna się wśród nas znaleźć chociażby nieliczna grupka takich, którzyby bliżej i gruntowniej zainteresowali się tą sprawą. Prace uczonych świeckich, poruszające życie religijne młodzieży, mają nieraz braki i błędy, którychby mógł uniknąć ksiądz, jako fachowiec. Mogłoby się to dziać może nie we formie samodzielnych poczynań, ale np. współpracy psychologa z katechetą przy interpretacji materjałów, bo tu chodzi o rzecz z pogranicza dwóch dziedzin wiedzy. A świeccy, o ile wiem z doświadczenia, przyjmują pomoc taką naogół chętnie. Mam wrażenie, że uchroniłoby to znakomicie ich i nas od pewnych jednostronności nieuniknionych wtedy, jeżeli niema dobrej znajomości zarówno jednego jak i drugiego. W każdym razie sądzę, że pedagogika religijna zyskałaby dużo, gdyby nie zadowalała się tem, co nam inni przypadkowo dają, lecz także sama starała się zdobywać materjały potrzebne dla siebie.

O. J. WORONIECKI O. P. (Lwów).

Chrześcijańskie wychowanie charakteru wysnute z dogmatu[1].

Chrześcijańskie wychowanie charakteru nie jest jakimś procesem odrębnym od życia religijnego, któryby się rozwijał sam w sobie i tylko zdaleka, ubocznie, mniej lub więcej bezpośrednio ulegał wpływom dogmatu, czyli, innemi słowy, czynników nadprzyrodzonych.

Bynajmniej; chrześcijańskie wychowanie charakteru jest zagadnieniem rdzennie nadprzyrodzonem, zawartem w najistotniejszych dogmatach naszej wiary.

Rozważać przeto to zagadnienie nie znaczy nic innego, jak zatrzymać się myślą nad podstawowemi dogmatami tej wiary i wysnuwać z nich naukę o tem nadprzyrodzonem przeistaczaniu się naszej psychiki na modłę Bożą, które chrześcijańskiem wychowaniem charakteru nazywamy. To chciałbym w kilku skrótach w niniejszem studjum przedstawić.

I.

Pierwszym dogmatem, który nas zajmie, będzie dogmat usprawiedliwienia. Oto jak możnaby przedstawić w skróceniu jego treść pedagogiczną: Chrystus przyszedł na świat dla naszego zbawienia, przyczem bynajmniej nie było Jego zamiarem zbawić nas poruszeniem łaski, dopiero w ostatniej chwili życia, jak to w swem miłosierdziu uczynił z dobrym łotrem na krzyżu — to cudowny wyjątek, ale bynajmniaj nie reguła[2]. Przeciwnie, przez ustanowienie chrztu św., pragnął On nam dać zaczątek zbawienia zaraz od pierwszej chwili naszego narodzenia tak, abyśmy już wnet po urodzeniu mieli w sobie ten Boski pierwiastek, czyniący nas dziećmi Bożemi i dający nam prawo w każdej chwili na wypadek śmierci, do dziedzictwa niebieskiego.

---

[1]) Referat z „Dni katechetycznych" w Warszawie wygłoszony 12.I.35.

[2]) W pierwszych wiekach chrześcijańskich Kościół musiał wyraźnie występować przeciw tym, którzy odkładali chrzest św. do schyłku życia.

Ale i tego niedosyć: jeszcze jednego minimizowania planów Zbawiciela należy się wystrzegać: oto stan łaski, którą On nam daje już we chrzcie św., nie jest bynajmniej czemś statycznem, co mamy tylko przechować aż do śmierci. Nie! On jest czemś dynamicznem, „Semen" — nasienie, „Fermentum" — zaczvn, co znaczy, że jest to pierwiastek, który ma w nas rosnąć i nas wewnętrznie przeistaczać. Czyli innemi słowy, wychowanie chrześcijańskie nie może być bynajmniej ograniczone do zadań negatywnych tylko, do środków zapobiegawczych przeciw utracie tego nasionka Bożego, jakim jest łaska uświęcająca. Nie wystarczy więc dzieci nauczyć tak sobie radzić w życiu, aby przeszły przez nie, używając jego radości, aż do grzechu wyłącznie. Byłoby to niegodnem wychowawcy chrześcijańskiego!

Zbawiciel bardzo jasno wyraził, że *„nie pod jakąś określoną miarę daje ducha„* [3]) (za kartkami, jakbyśmy dziś powiedzieli), ale owszem, że przyszedł na ten świat, aby owce Jego *„życie miały i to obficie miały"* [4]). Toteż ten sok życiodajny, sok łaski, jaki po nas od chwili chrztu św. krąży, ma za zadanie życie nadprzyrodzone w nas rozwijać aż do pełni dojrzałości, aż do wydania pełnego owocu. To jest pozytywne zadanie wychowania chrześcijańskiego.

Punktem jego wyjścia jest przeto nauka o usprawiedliwieniu przez łaskę uświęcającą. Nie sposób tu rozwodzić się nad istotą tego daru Bożego, przypomnę tylko, że jest On, według słów św. Piotra *uczestnictwem w naturze Bożej* [5]), co cudownie harmonizuje z nauką Zbawiciela o konieczności nowego narodzenia się [6]): Narodzenie jest początkiem życia, a życie nie jest niczem innem, jak rozwojem jednostki przez czynności, właściwe jej naturze; kto więc otrzymuje nową naturę, ten od tej chwili zaczyna w niej nowe życie, czyli rodzi się.

Ma się rozumieć, tej natury Boskiej nie posiadamy w sposób tak doskonały, jak własną naszą naturę ludzką. Doskonalsza i to nieskończenie doskonalsza sama w sobie, nie może ona przez nas być inaczej przyjęta, jak tylko jako dodatek do naszej natury, jako przypadłość przenikająca

[3]) Jan 3. 34. [4]) Jan 10. 10. [5]) II. Piotr 1. 4. [6]) Jan 3. 1—21.

składniki tej natury, przedewszystkiem samej duszy z zachowaniem jednak i całkowitem uszanowaniem ich czynności przyrodzonych, a więc wszystkiego tego, co od Stwórcy dostała, dla swej działalności twórczego i szlachetnego.

I nietylko to, ale, jakby naśladując naturę duszy ludzkiej, której życie przejawia się w działalności różnorodnych jej władz przyrodzonych, łaska też ma jakby wypływy docierające do tych wszystkich władz przyrodzonych duszy, które w życiu moralnem człowieka jakikolwiek biorą udział i usprawniające je do działalności na wyższym poziomie nadprzyrodzonym, do czego same one o własnych siłach wznieśćby się nie mogły.

Te nadprzyrodzone usprawnienia władz duszy nazywamy cnotami wlanemi; odgrywają one bowiem podobną rolę jak i cnoty w dziedzinie przyrodzonej, aczkolwiek działalność ich innym podlega prawom [7]). Naczelne miejsce zajmują tu cnoty teologiczne, które usprawniają duszę do należytego zachowania się względem samego Boga i pewnego połączenia się z Nim już w tem życiu. Dają one jej naczelnym władzom, rozumowi i woli szczególne potemu uzdolnienia nie mające swego odpowiednika w dziedzinie przyrodzonej w postaci cnót nabytych.

Usprawnienie jednak naszej psychiki do działalności nadprzyrodzonej nie ogranicza się do samego tylko stosunku do Boga, czyli do cnót teologicznych; nie, ono rozciąga się do całego naszego życia moralnego i tam wszędzie, gdzie konieczne jest już w samej dziedzinie przyrodzonej usprawnienie władz duszy do jakiegoś zadania życiowego, tam też i łaska daje stałe usprawnienie nadprzyrodzone podobne do przyrodzonego, a jednak kierujące się inną miarą, rządzone innemi prawami rozwoju [8]).

---

[7]) Nie można dość silnego nacisku kłaść na to, że jeżeli te wlane sprawności nadprzyrodzone nazywamy cnotami, to bynajmiej nie dlatego, aby one miały mieć zupełnie takie same zadania, jak cnoty przyrodzone. Mają one z nabytemi cnotami przyrodzonemi pewne podobieństwa jako lepsze usposobienia władz do czynów, ale dzielą je też i głębokie różnice. To też nazywamy je cnotami tylko w sensie analogicznym.

[8]) Istnienie cnót teologicznych: wiary, nadziei i miłości jest dogmatem określanym przez Kościół, między innemi na Soborze Watykańskim (Denzinger 800) na podstawie bardzo wyraźnych tekstów Pisma św., jak np. I. Kor.

I oto jak w dziedzinie przyrodzonej istnieje głęboki wewnętrzny związek solidarności między cnotami, tak iż każda dla sprawnego funkcjonowania potrzebuje współpracy innych—bardzo głęboko zarysował to już Platon w Protagorasie, — tak samo i w dziedzinie łaski istnieje cudowny związek między temi wszystkiemi sprawnościami, które z niej wypływają i które zostają ujęte w jedną całość i skierowane do jednego celu ostatecznego przez królowę wszystkich sprawności nadprzyrodzonych, przez miłość. Zespół ich jest tem, co nazywamy charakterem chrześcijaśkim.

II.

Tu teraz staje przed nami z całą wyrazistością jądro zagadnienia o wychowaniu charakteru chrześcijańskiego. A mianowicie jak ustosunkować do siebie te dwa zespoły cnót przyrodzonych i nadprzyrodzonych? Czy charakter nadprzyrodzony znosi charakter przyrodzony i czyni go zbędnym? czy go wchłania? czy też może funkcjonują one równolegle? A jeśli tak, to jak na siebie wzajemnie oddziaływują? Dla jasności przedstawię to ustosunkowanie w czterech możliwych postaciach;

1⁰ Można mieć mocny charakter przyrodzony, a nie mieć nadprzyrodzonego. Ma to miejsce u tych wszystkich którzy nie są w stanie łaski, a mają pewien zespół cnót przyrodzonych. Wiemy dobrze, że dzięki grzechowi pierworodnemu, ani charakter przyrodzony, ani żadna cnota przyrodzona do pełni doskonałości nawet we własnym swym zakresie przyrodzonym dojść nie może. Ale bynajmniej nie wynika z tego, aby nam wolno było pogardzać temi wartościami moralnemi zawartemi w cnotach przyrodzonych; przeciwnie, winniśmy je bardzo cenić, zarówno same w sobie ze względu na ich doniosłość dla życia społecznego, jak i ze względu na życie nadprzyrodzone, którego są bardzo

---

13, 13. Przekonanie, że obok cnót teologicznych otrzymujemy wraz z łaską uświęcającą i inne sprawności nadprzyrodzone, zwane stąd wlanemi cnotami moralnemi nie zostało przez Kościół określone; jest ono jednak podzielone przez najwibitniejszych teologów ze św. Tomaszem na czele i nie brak mu podstaw w źródłach wiary.

cennem podłożem i nawet współpracownikiem, jak to wnet zobaczymy. Co natomiast musimy stanowczo odrzucić, to postulat naturalizmu, aby całkiem odrzucić wychowanie nadprzyrodzone i ograniczyć się tylko do przyrodzonego usprawnienia moralnego naszej psychiki.

2° Można następnie mieć charakter nadprzyrodzony a nie mieć przyrodzonego. Ma to miejsce przy nawróceniach ludzi, którzy źle żyli i zamiast zespołu cnót przyrodzonych, mają zespół wad. W chwili nawrócenia i usprawiedliwienia przez łaskę otrzymają oni cały ten zespół wlanych cnót nadprzyrodzonych, stanowiący charakter nadprzyrodzony, ale charakteru i cnót przyrodzonych im to nie daje. Stan taki długo trwać nie może. Charakter nadprzyrodzony winien zaraz od pierwszej chwili zacząć pracę nad wykorzenianiem wad i podbudowywaniem sobie fundamentu z cnót przyrodzonych; jeśli do tej pracy poważnie się nie zabierze, to pierwszy podmuch pokusy doprowadzi go do grzechu śmiertelnego, przez który straci wlany zespół cnót nadprzyrodzonyych [9]). Na tym punkcie należy się bardzo wystrzegać pewnego nie bardzo może uświadomionego przekonania, że cnoty nadprzyrodzone mogą zastąpić cnoty przyrodzone i że o te ostatnie zbyt nie należy dbać, gdyż same przez się nie są zdolne do zasługi nadprzyrodzonej [10]).

Można wreszcie mieć charakter przyrodzony dość dobrze zorganizowany i charakter nadprzyrodzony udzielony wraz z łaską, ale stosunek między niemi może przybrać dwie różne formy, nie tak zresztą łatwe, powiedzmy to oddrazu, do rozgraniczenia. Tu może dotykamy najdrażliwszego punktu wychowania nadprzyrodzonego.

3° Można tedy najpierw mieć jednocześnie cnoty przyrodzone i nadprzyrodzone, ale nie umieć ustalić między niemi stałego, świadomego porozumienia. Niestety większość chrześcijan w stanie łaski żyje jakby, na dwóch płaszczyz-

---

[9]) Pozostać mogą wszakże wiara i nadzieja, ale pomniejszone i nie zdolne do czynów o wartości zasługi; są one wtedy jakby niepełnemi cnotami, virtutes informes, a jednak przedstawiają dla duszy w stanie grzechu ogromną wartość i są dowodem wielkiego miłosierdzia Bożego.

[10]) Na tym punkcie wiele naszych podręczników etyki katolickiej dla szkół średnich wymagałoby przejrzenia i lepszego sprecyzowania.

nach. Przeważną część czasu spędzają oni w płaszczyźnie przyrodzonej, kierując się cnotami przyrodzonemi, ich motywani, ich miarą i zawartą w nich siłą, niezdolną nawet w swojej dziedzinie przyrodzonej do nadania czynom pełnej doskonałości, a tylko od czasu do czasu (pacierz ranny i wieczorny, Msza św. niedzielna, Sakramenta, jakieś misje lub rekolekcje) wznoszą się na płaszczyznę nadprzyrodzoną i zapalają na ten czas płomyki nadprzyrodzone w swej duszy. Na mocy stanu łaski, na mocy pierwszej intencji uczynionej w chwili nawrócenia i nieraz potem powtarzanej, cnota miłości wywiera swój cichy i nieświadomy wpływ na całe ich życie, tak, że i działalność cnót przyrodzonych jest w nich *„virtualiter"*, jak mówimy w teologji, skierowana do Boga. Człowiek w stanie łaski, nie może żadnego dobrego uczynku moralnego popełnić, któryby w tym sensie t. zn. wirtualnie nie miał charakteru nadprzyrodzonego.

Ale takim stosunkiem nadprzyrodzonych czynników do przyrodzonych zadowolić się nie można. Byłoby to hołdować temu minimizmowi w życiu moralnem, o którem już wyżej mówiliśmy i które zawiera w sobie zawsze wielkie niebezpieczeństwo stracenia samej łaski: cnoty przyrodzone nawet w swej własnej dziedzinie nie dosięgają do doskonałości, jakże więc łatwo mogą nas narazić, gdy się ich miarą tylko kierujemy, na przekroczenie granicy między powszednim i śmiertelnym i na utratę łaski i cnót nadprzyrodzonych. Toteż niezmiernie ważnem jest, aby cnoty przyrodzone wciąż były podtrzymywane i kierowane przez cnoty nadprzyrodzone, które na to właśnie zostają nam wraz z łaską dane, aby z niemi coraz bardziej tworzyły jedną organiczną całość.

4⁰ Takie ustosunkowanie się porządku nadprzyrodzonego do przyrodzonego nie jest niemożliwe i oprócz cudownych jego przejawów w Żywotach Świętych, mamy dzięki Bogu sporo wokoło nas przykładów takiego życia, przenikniętego duchem wiary i miłości u wielu chrześcijan, umiejących częściej i regularniej się zwracać do pomocy nadprzyrodzonej zawsze gotowej do tej współpracy, w duszy uświęconej łaską, a przez tylu nieużytkowanej dostatecznie. U nich te dwie płaszczyzny ślicznie się pokrywają, nie tracąc nic ze swych właściwości, owszem czynniki życia

nadprzyrodzonego umieją cudownie uwydatnić wszystkie wartości twórcze charakteru przyrodzonego, co nadaje mu coraz więcej mocy i rozmachu. Chronią go nietylko od cięższych zboczeń, któreby mogły narazić na utratę stanu łaski, ale czasem coraz bardziej strzegą i od tych mniejszych niedoskonałości, które granic grzechu powszedniego nie przekraczają, a które zawsze tak bardzo hamują postęp życia duchowego.

Całe zagadnienie możnaby tak zobrazować: oto pewien cichy niedający się uświadomić wirtualny prąd życia nadprzyrodzonego zawsze płynie w duszy, będącej w stanie łaski i nadaje nadprzyrodzoną wartość wirtualną wszystkiemu, co w dziedzinie przyrodzonej dobrego uczyni. Ale ten prąd może być wzmożony prądem aktualnym. Nie kontentując się tedy samym tylko wirtualnym, możemy ilekroć chcemy włączyć się do aktualnego, aby uzyskać znaczniejszy przypływ jego siły i światła na każdą chwilę dnia. To czyniąc, możemy wciąż i to o wiele głębiej i mocniej zespalać oba czynniki naszego życia duchowego, przyrodzony i nadprzyrodzony w jedną całość i ustanowić między niemi stałe porozumienie.

Nie traćmy przytem z przed oczu, że w tem porozumieniu, czynnik przyrodzony nietylko nie jest unicestwiany, ale nawet nie jest upośledzony, coby miało miejsce, gdyby wszystko otrzymywał, a niczego z siebie nie dawał. Zapewne, że bierze o wiele więcej i to co bierze, ma wartość nieskończoną rzeczy Bożych; ale i on też coś daje, czego czynnikowi nadprzyrodzonemu z zaświatów przychodzącemu i nie nawykłemu do klimatu tej ziemi niedostawa, a mianowicie trwałość, którą czerpie stąd, że tkwi w substancjalnym bycie naszej natury. Toteż zapewnienie łasce i cnotom nadprzyrodzonym, zdrowego podłoża moralnego w cnotach przyrodzonych jest ogromnej doniosłości. Jest to punkt, na który pedagogika chrześcijańska winna o wiele więcej zwracać uwagi[11]).

---

[11]) Św. Tomasz ujął w krótką i bardzo jasną formułę całą doniosłość nabytych sprawności moralnych dla cnót wlanych: ... operum assuetudo ad virtutem infusam disponit et eam iam habitam conservat et premovet (2-2, q. 92, a. 1, ad 1).

III.

Jeśli się teraz zapytamy, jak się ma odbywać ten proces wychowania chrześcijańskiego, którego rezultatem byłoby harmonijne zjednoczenie pierwiastków przyrodzonych i nadprzyrodzonych i przeniknięcie łaską całego naszego życia codziennego, to odpowiedzi na to pytanie, winniśmy szukać w innych dogmatach.

Na pierwszy plan wysuwa się tu postać Chrystusa, moralnego wychowawcy rodu ludzkiego. Niesłychanie ważnem jest opanowanie na tym punkcie odwiecznej tendencji naturalistycznej naszego umysłu — tak jasno występującej w V-ym wieku już u Pelagjusza — aby rolę wychowawczą Chrystusa ograniczyć do wpływów zewnętrznych, działających na nas drogą poznania, przez nauczanie Ewangelji i wszystko, co z niej wypływa. Zapewne, że objektywne dane, zawarte w objawieniu są, nietylko bezcennej dla nas wartości, ale są czemś pierwszem w procesie wychowania chrześcijańskiego od przyjęcia ich bowiem przez wiarę, o ile się doszło do używania rozumu, należy zaczynać. Ale właśnie z tych danych objektywnych objawienia chrześcijańskiego, dowiadujemy się, że Chrystus nietylko od zewnątrz nas poucza, ale, że też i od wewnątrz nas wychowuje, że działaniem swego człowieczeństwa przenika do głębi duszę każdego z nas, przekształcając ją na modłę Bożą za pośrednictwem łaski poświęcającej i usprawniając poszczególne jej władze, jużto światłem wiary w rozumie, jużto tchnieniem nadziei i miłości w woli.

Cały więc proces wychowania nadprzyrodzonego, któryśmy powyżej naszkicowali, jest w nas własnem dziełem Chrystusa, jest celem, dla którego przyszedł na świat i przyjął naszą naturę ludzką. On nietylko daje przecudny plan wychowania człowieka na dziecko Boże, On sam go w niem realizuje, a tam gdzie go nie realizuje, tam zrealizowany być nie może.

W Jego przeświętej duszy, łaska uświęcająca, posiada jakąś moc, którąby się chciało nazwać nieskończoną, gdyby nie to, że ilość dusz stworzonych, które obejmuje, jest bądź co bądź skończoną. Łaskę uświęcającą duszy Chrystusa Pana zwykliśmy nazywać w teologji „gratia capitis", łaską głowy

odrodzonej ludzkości. Z niej to, jak z jakiegoś zbiornika, nie ulegającego wyczerpaniu, mają aż do końca wieków spływać wszystkie łaski, które Chrystus wysłużył ludzkości i które nadal przez święte swe człowieczeństwo, jako jakieś powszechne narzędzie zbawienia, rozdziela między dusze.

W tym nadprzyrodzonym zbiorniku łask, zawarte są łaski, przeznaczone dla każdej duszy i to w mierze zakreślonej jej przez samego Chrystusa [12]). Miara ta, aczkolwiek nierówna dla wszystkich, dla każdgo zawiera [13]) pełnię łask, tak, iż przy ich pomocy, każdy może dojść w swej pracy samo wychowawczej do pewngo zjednoczenia już w tem życiu z Bogiem i do takiego oczyszczenia i takiego stopnia doskonałości, któreby mu pozwoliły u kresu życia w szacie godowej wejść natychmiast do chwały wiecznej. Jeśli do tego nie dochodzi, to winne jest niedostateczne współdziałanie z łaską, które sprawia, że proces wychowania nadprzyrodzonego nie został wykończony, że nawet został w szczegółach spaczony, tak iż wymaga naprostowania, oczyszczenia, jakby przeszkolenia, nim człowiek będzie godnym stanąć przed majestatem Bożym. Ciężka to będzie szkoła!

To „*budowanie samego siebie w miłości*", jak to wyraża św. Paweł [14]), jest więc w nas dziełem Chrystusa, którego łaska przenika do wnętrza naszych władz, przedewszystkiem do rozumu i do woli. Nic w nich ona nie łamie i nie niszczy, owszem „*rozporządza się w nich z wielkim szacunkiem*" [15]), ale jednocześnie leczy je z ich braków i niemocy przyrodzonych, i wzbogaca cudownemi mocami i światłami nadprzyrodzonemi. W procesie tym pozostajemy całkowicie wolni. Możemy, jak to niestety nieraz robimy, oprzeć się działaniu łaski, odrzucić ją i podeptać nawet: możemy ją hamować, nie dać jej w pełni rozkwitnąć w naszej duszy. Możemy jednak także odpowiedzieć jej w całej pełni, dać jej całkowitą swobodę działania w naszej duszy i doprowadzenia jej do pełni rozkwitu, gotowi wtedy to arcydzieło Boże na świecie, jakiem jest piękny charakter chrześcijański, przypisać o wiele więcej Chrystusowi, działającemu w nas swą łaską, niż samym sobie.

---

[12]) Ef. 4. 7; Rzym. 12, 3. [13]) Ef. 3. 19; 4. 7. [14]) Ef. 4. 16. [15]) Mądr. 12. 18.

Zaznaczamy przytem, że cały ten wywód teologiczny charakteru chrześcijańskiego z łaski uświęcającej samego Chrystusa, jako głowy ludzkości, nie jest utworem wyobraźni lub spekulacji naszego umysłu. Bynajmniej! Ujęty w terminologję, zrodzoną i rozbudowaną powoli w ciągu wieków przez umysły rozmiłowane w ścisłem rozważaniu tych najdroższych prawd wiary, jest on jednak wyjęty żywcem z natchnionych kart Pisma św., i to nietylko z nauki św. Pawła, ale i z nauki samego Zbawiciela.

Apostoł narodów, który jak nikt inny przeniknął tajemnicę usprawiedliwienia, nie robi nic innego np. w swym liście do Efeżów [16]) jak transponuje w formie innego porównania naukę Zbawiciela, w której przedstawia On nam swe działanie w duszy, w postaci przypowieści o winnym szczepie i jego latoroślach [17]). Zarówno w nauce Mistrza, jak i jego ucznia zawarta jest ta sama prawda, a mianowicie, że jest coś rzeczywistego nadzmysłowego i nawet nadrozumowego, bo nie mogącego być odkrytem przyrodzonemi siłami naszego umysłu, co z Chrystusa rozpływa się po duszach ludzkich, złączonych z Nim miłością, *„mieszkających w Nim"*. Ten to sok życiodajny, rozchodzący się ze szczepu po latoroślach sprawia, że przynoszą one owoce; bez niego żadnego owocu nadprzyrodzonego przynieść nie mogą a gdy zostaną od szczepu odcięte, tracą wszelką zdolność rodzenia owoców godnych nieba i jako uschłe gałązki na ogień się tylko nadają.

Cudowne to porównanie najlepiej nas poucza o tajemnicy naszej jedności z Chrystusem. Jedność to dynamiczna, a źródłem tej dynamiki nadprzyrodzonej, wiążącej nas z Chrystusem w jedną całość, jest łaska świętej Jego duszy, istny zbiornik życia nadprzyrodzonego, zasilający sokiem łaski, nasze dusze, i szczepiący w nich stałe zdolności do czynów, już nie na miarę ludzką, ale na miarę Bożą poczętych.

Nie trzeba chyba długo się rozwodzić, czem te prawdy powinny być dla pedagogiki chrześcijańskiej, jak starannie powinny one być złożone w umyśle dziecka od chwili. gdy zaczyna ono się zastanawiać nad sobą i swym stosunkiem

---

[16]) 4. 7—16. [17]) Jan 15. 1—8.

do Boga i następnie jak systematycznie winny być rozwijane, w miarę, jak umysł jego się rozwija i coraz bardziej zdolnym się staje prawdy te przeniknąć i wyciągnąć z nich wszystkie zawarte w nich następstwa. Na nich winien być od samego zarania młodości oparty osobisty stosunek każdej duszy do Boga i Jego pośrednika na ziemi Jezusa Chrystusa. One są tą mocną opoką, na której należy budować charakter chrześcijański. Każdy z nas winien sobie powiedzieć: mam być świętym świętością samego Chrystusa, łaską Jego duszy, On sam tego gorąco pragnie dla mnie i gotów jest to w mej duszy sprawić, bylebym ja też tego równie gorąco pragnął.

IV.

Ale to nie wszystko. Rozważanie wychowawczych wartości dogmatu usprawiedliwienia i wcielenia z konieczności doprowadza nas do dogmatu Ciała mistycznego Chrystusa, do dogmatu Kościoła i Sakramentów.

W samej rzeczy ten tajemniczy stosunek dusz z Chrystusem, któryśmy dopieroco naszkicowali ma swą zewnętrzną formę, konieczną ze względów na naszą nuturę ludzką, złożoną z duszy i ciała i niezdolną nic poznać inaczej, jak drogą zmysłów i niczego dokonać inaczej, jak w ramach społecznych. A forma ta nie jest bynajmniej tylko jakąś martwa skorupą zewnętrzną, nie, to żywy współczynnik przenikający swą więzią do samego dna każdej duszy i obejmujący je wszystkie aby z nich stworzyć jedną całość. Chrystus chciał bowiem, aby ten wewnętrzny stosunek Jego z duszami miał swoją szatę zewnętrzną i w tym celu założył swój Kościół, społeczność widzialną zorganizowaną na wzór społeczności przyrodzonych, ale przewyższający je wszystkie swą jednością duchową i, co nas tu najbardziej interesuje, swą zdolnością wychowawczą.

Na mocy tej wyraźnej woli Chrystusowej, żadna dusza nie może być w tym nadprzyrodzonym stosunku do Chrystusa któryśmy opisali, jeśli świadomie nie chce należeć do nadprzyrodzonej społeczności widzialnej, założonej przez tegoż Chrystusa, jaką jest Kościół. On to jest postacią zewnętrzną widzialną tej niewidzialnej rzeczywistoszi ducho-

wej, jaką jest związek wszystkich dusz z Chrystusem, stanowiącej Jego mistyczne Ciało.

I nietylko to. Kościół nietylko jest widzialną zewnętrzną postacią mistycznego Ciała Chrystusowego. On jest jego współczynnikiem mającym sobie powierzone czuwanie nad jego życiem i rozwojem. Kościół to niejako wychowawca tego Ciała, albo ściśle mówiąc, jego członków. Obdarzony nieomylnością w przechowaniu i tłumaczeniu prawd objawionych, uposażony w środki sprowadzające same przez się łaski, dostosowane do najrozmaitszych potrzeb duszy ludzkiej, a ponad wszystko, zaszczycony misją odtwarzania w sposób niekrwawy męki Zbawiciela i przechowywania Go między nami pod postaciami Eucharystycznemi — Kościół Katolicki jest tym wychowawcą, który ma każdą duszę przyprowadzić do Chrystusa, nauczyć jak z Nim obcować i czuwać potem przez całe życie, aby ten stosunek raz nawiązany coraz bardziej się pogłębiał i coraz silniej wiązał ją ze Zbawicielem. Całe jego nauczanie, cały jego kult liturgiczny, cały jego trud duszpasterski do tego zmierza, aby nas wychować na dzieci Boże, na domowników Boga i przyjaciół Jego.

Toteż i ten proces przekształcania się duszy przez łaskę, będący następstwem zjednoczenia tej duszy z Chrystusem, odbywa się w społecznych ramach życia Kościoła. Jest to proces społeczny, którego postęp i rozwój w każdej duszy zależny jest od jej ustosunkowania się do całości, do tej społeczności nadprzyrodzonej, ukrywającej w sobie tajemnicę Ciała mistycznego Chrystusa.

Rozkwit indywidualny każdej duszy zależny jest od ustosunkowania się jej do całości, od tego w jakim stopniu zwiąże się z nią w jedno, z jaką miłością odda się jej, z jaką gorliwością przejmie się jej nauką i czerpać będzie z jej skarbów. Ktoby o te nadprzyrodzone więzy społeczne nie dbał, ktoby chciał własnemi jakiemiś drogami indywidualistycznemi dotrzeć do Chrystusa, tenby się od Niego tylko oddalał i narażał na oderwanie od Jego mistycznego Ciała.

I dogmat więc Koscioła winien odgrywać w chrześcijańskiem wychowaniu charakteru, pierwszorzędną rolę. Od najmłodszych lat należy się przyzwyczaić łączyć nierozdzielnie Chrystusa z Jego Kościołem i w tej atmosferze spo-

łecznej życia nadprzyrodzonego, jaką Kościół nas otacza, przechodzić swą szkołę wychowania chrześcijańskiego, lub jak mówi św. Paweł *„przywdziewać Chrystusa”.*

Ten punkt nauki Katolickiej nietylko powinien być wykładany dzieciom i potem wciąż pogłębiany w miarę ich rozwoju umysłowego, ale szczególnie winien on być o wiele bardziej uwzględniany przy organizowaniu samego życia religijnego młodzieży szkolnej, a więc nabożeństw szkolnych, rekolekcyj, regularnego uczęszczania do Sakramentów św., wreszcie przy kierowaniu czytelnictwem religijnem. W całej tej działalności należy zawsze mieć na oku te cudowne społeczne ramy nadprzyrodzone, w jakich Bogu się podobało pomieścić nasze życie religijne i od pierwszej chwili zaprawić dzieci do tego, aby się w tych ramach swobodnie obracały i aby miały w nich mocne oparcie na całe życie.

Niesłychanej doniosłości jest utrwalić wśród wychowawców chrześcijańskich, to przekonanie, że właściwą szkołą życia religijnego nie może być tylko, ani nawet w pierwszym rzędzie nauka prawd objawionych w klasie szkolnej. Jest ona, ma się rozumieć, konieczna i winna być jaknajstaranniej wykonywana z uwzględnieniem właściwej nauce objawionej metody, ale nie w niej leży punkt ciężkości chrześcijańskiego wychowania chrakteru. On leży w samym życiu Kościoła, w jego kulcie, będącym najcudowniejszą szkołą pracy (Arbeitsschule) życia chrześcijańskiego: tam oderwane zasady życia nadprzyrodzonego, podane w szkole, winny być w czyn wprowadzone i to stale, regularnie, dzień po dniu, tak, aby coraz głębiej przenikały do duszy i kształciły w niej ten zespół obyczajów nadprzyrodzonych, który nazywa się charakterem chrześcijańskim.

Ośrodkiem społecznego życia Kościoła jest Ofiara Mszy św. i ona to powinna być tak samo ośrodkiem wychowania chrześcijańskiego.

Zagadnienie wychowania Eucharystycznego jest dziś bardzo aktualne, ale może nie wysnuto jeszcze wszystkiego, co owo, par excellence „mysterium fidei” zawiera w sobie pod względem wychowawczym. Aby użyć ogólnie przyjętego w teologji rozróżnienia, zajęto się, gdy szło o wartości wychowawcze najpierw Eucharystją jako sakramentem „pro-

ut est Sacramentum", a później dopiero Eucharystją jako Ofiarą „prout est Sacrificium". Innemi słowy, zaczęto od stosunku bardziej indywidualnego, jaki się przejawia w Komunji Świętej i dopiero ostatniemi czasy wraz z rozwojem ruchu liturgicznego zwrócono się do wartości wychowawczych Mszy Świętej o cechach tak wybitnie społecznych. Po tej drodze dalej kroczyć należy, a niewątpliwie otwierać 'ona będzie przed nami coraz dalsze i coraz wspanialsze horyzonty [18]).

Streścimy więc teraz, gdyśmy do dogmatu Ofiary Eucharystycznej doszli, cały ten proces wychowania chrześcijańkiego, tak, jak się on przejawia w tych głównych tajemnicach wiary, ktoreśmy przebiegli:

Oto dziecko usprawiedliwione przez łaskę chrztu świętego winno, odkąd dojdzie do używania rozumu, wciąż świadomie postępować naprzód w tem usprawiedliwieniu i wszelkie zabiegi jego wychowawców winny do tego zmierzać, aby w miarę rozwoju umysłowego, wychowanek rozumiał coraz lepiej, na czem polega ten proces przeistoczenia się na modłę Bożą, przez łaskę uświęcającą i cnoty wlane, z teologicznemi na czele; winno ono też tak być kierowane, aby z tych pomocy nadprzyrodzonych łaski i cnót należycie korzystało wiążąc w jedną harmonijną całość rozwój czynników przyrodzonych i nadprzyrodzonych. *„A kto sprawiedliwy, niech będzie jeszcze usprawiedliwion — a święty, jeszcze uświęcon* [19]).

Należy mu jednocześnie dać jako punkt wyjścia tej pracy, osobisty jego stosunek do Chrystusa, tak aby się głęboko przejęło tem przekonaniem, że jego własne życie duchowe jest jakby upływem życia duchowego Zbawiciela i że łaska, którą to życie zapewnia, jest udziałem w łasce uświęcającej świętej Jego duszy. *„Obleczcie się w Pana Jezusa Chrystusa"* [20]*). „Wkorzenieni i wbudowani w Nim"* [21]*). „Żyje we mnie Chrystus"* [22]*).*

---

[18]) Nie rozwijam tu obszernej doniosłości wychowawczych liturgji mszalnej, gdyż poświęciłem jej obszerne studjum: „Wartości wychowawcze liturgji eucharzstycznej"; wyszło ono ponownie w zbiorku „U podstaw Kultury Katolickiej". Poznań 1935. [19]) Obj. 22. 11. [20]) Rzym. 13. 14. [21]) Kol. 2. 7. [22]) Gal. 2. 20.

Tak nawiązany głęboki stosunek młodej duszyczki do Zbawiciela, należy następnie pomieścić w jego nadprzyrodzonych ramach społecznych, którem jest Kościół — mistyczne Ciało Chrystusa, i zaprawić ją do tej jedności i solidarności nadprzyrodzonej, która winna być wybitną cechą charakteru chrześcijańskiego. *„Potem poznają wszyscy, żeście uczniami moimi, jeśli miłośc wzajemną mieć będziecie* [23]). *„Aby byli jedno“* [24]).

Wrescie ośrodkiem tej całej pracy wychowawczej i samowychowawczej, winna być Eucharystja, nietylko jako Sakrament, ale i jako Ofiara, Najświętsza Ofiara, jak Ją nazywamy; w Niej to w łączności z ofiarą, którą Syn Boży składa Ojcu i my winniśmy od maleńkiego uczyć się składać Bogu wszystko co mamy, a przedewszystkiem wszystko co w nas jest, aby On sam nas przerobił na swą modłę i tak przeistoczonych, zechciał przyjąć u schyłku życia do swej chwały. *„Kto pożywa Ciała Mego, we Mnie mieszka, a Ja w nim... on żyć będzie przezemnie“... „Kto pożywa Tego Chleba, żyć będzie na wieki* [25]).

[23]) Jan 13, 35. [24]) Jan 17, 11. [25]) Jan 6, 57 - 59.

ARTUR FAUVILLE prof. Uniw. (Lowanjum).

MŁODOCIANI ZŁODZIEJE.

(przekład autoryzowany)

Pragnę przedstawić dwa wypadki karygodnych wykroczeń powstałych w zupełnie odmiennych warunkach.

W obydwu wypadkach nauczyciel i rodzice w porę ujęli sprawę w swe ręce bez współudziału władz policyjnych.

Pierwszy wypadek dotyczy czternastoletniego chłopca, który od roku mniej więcej był kilkakrotnie schwytany na kradzieży w szkole, gdzie przywłaszczał sobie cukierki, pieniądze.

Schwytany na kradzieży płacze, okazuje żal głęboki, przyrzeka nie czynić tego więcej. Gdy znowu go złapano, powtarza się to samo, wyraża ten sam żal, tak samo obiecuje poprawę. Utrzymuje, że nie mógł się oprzeć.

Jest synem uczciwego robotnika, ojca licznej rodziny zamieszkałego w małem miasteczku. Młodociany złodziej aż do tego czasu był wzorowym uczniem. Uczęszcza do tej samej szkoły powszechnej i zawsze był, od pierwszego roku nauczania, pierwszym uczniem w klasie. To trwa do ósmego roku, kiedy zaszły wymienione wypadki. Jest wtedy piątym uczniem na liczbę dwudziestu.

Nigdy ciężko nie chorował. Badania według Binet-Terman [1]) stwierdzają rozwój duchowy na lat 19 i 9 miesięcy, a iloraz umysłowy wykazuje 88.

Ponieważ chłopiec w domu posługuje się narzeczem, a po francusku uczy się w szkole, w tem można doszukać się przyczyn niższego rozwoju.

Poddany testowaniu obrazkowemu, „Pictorial completion test II de W. Healy" [2]) otrzymuje 58 punktów, co odpowiada średniej 13 lat, gdy chłopiec ściśle biorąc skończył lat 14 i miesięcy 5. Jest to inteligencja raczej niska.

---

[1]) A. Delvaux. Contrôle de la Stanford Revision de Terman. Bruxelles. Lamartin. 1932.

[2]) W. Healy. Pictorial completion test II. The Journal of Applied Psychology. 1921. str. 225—229.

Winny przyznaje, że w tym roku mniej pracował, szczególniej z matematyki, której zupełnie nie lubi.

Po otrzymaniu tych wyjaśnień dotyczących jego życia szkolnego i po przeprowadzonem badaniu nad inteligencją, zapytuję go, czy chce mówić o swoich wykroczeniach. Chętnie się na to zgadza. Oto co odpowiada na zadane mu pytania.

Doskonale pamięta swoją pierwszą kradzież. Było to trzy lata temu. Ukradł w domu 10 centymów, aby kupić sobie cukierków. Przestawał wtedy z kilkoma złemi kolegami, którzy sami kradli i prowadzili złe rozmowy. Przez pewien czas czynił tak jak oni, kradnąc jednak narazie rzeczy o małej wartości: niewielkie sumy pieniężne, owoce... Później przestał zadawać się z tymi kolegami i przestał kraść. Od roku mniej więcej wrócił do złych towarzyszy, którzy kradną, wałęsają się po ulicy, prowadzą złe rozmowy i opowiadają o swem nieuczciwem postępowaniu. Oni także pokazywali mu nieprzyzwoite obrazki. Z tymi kolegami kradł w jednej cukierni ciastka, pieniądze, wszystkiego na sumę około 50 franków.

W bezczynności myśli o zdrożnych rzeczach i o swych kradzieżach. Od dwuch lat praca szkolna stała się dla niego trudniejszą a szczególniej matematyka, do której nie czuje żadnej ochoty. Właśnie podczas lekcyj matematyki przychodzą złe myśli, chęci do kradzieży i często nie może się im oprzeć.

W ostatnich czasach warunki materjalne rodziców pogorszyły się. Z ostatniego roku najprzykszejsze dla chłopca jest następujące zdarzenie. Rodzice kupili mu na raty rower. W czasie swych pierwszych wycieczek uległ wypadkowi i uszkodził sobie rower. Gdy matka dowiedziała się o tem, chciała chłopca wybić. Uciekł z domu i wałęsał się w pobliżu. Wieczorem koło 11-ej godziny spotkał swego starszego brata i ten sprowadził go do mieszkania. Matka jednak była wciąż bardzo zagniewana. Chłopiec znowu uciekł i włóczył się poza domem do rana. Opowiadając o tem, gorzko płacze. Nie czuje się winnym, niechcący uszkodził rower. Z bojaźni przed matką nie miał odwagi wrócić do domu. Podczas tej nocy nic złego nie czynił. Ma wrażenie, że matka ma do niego urazę, nie kocha go wcale, a w każdym razie mniej niż dawniej.

Jednem słowem życie z wielu przyczyn stało się dla niego ciężkie. Chciałby się poprawić i stać się, dobrym jak dawniej.

Wpłynęło na chłopca, aby zerwał ze złymi kolegami, zachęcano go do praktyk religijnych, do pracy w szkole; matce zaś dano radę, by zaprzestała czynić mu wyrzuty i okazała więcej serdeczności. W kilka dni potem rozpoczęły się wakacje. Postarano się, by chłopiec mógł pojechać do krewnych, gdzie był już ubiegłych lat i gdzie czuł się dobrze.

Z tych wakacyj wrócił całkiem zmieniony; wyglądał wesół i wzmocniony duchowo. Bez wątpienia przychodziły mu jeszcze myśli o kradzieży, ale zawsze się im oparł zwycięsko. W ciągu następnego roku chłopiec regularnie uczęszczał do szkoły, otrzymał dobre oceny i nie skarżono się więcej na jego postępowanie. Robił wrażenie, że zachował dobre wspomnienie i wdzięczność za troskliwość, jaką go otoczono, za badania którym go poddano, za rady mu udzielone.

W rok potem kazano uczniom w jego klasie napisać wypracowanie na temat: Nauczyciel wzorowy. Idąc za wskazaniami Keilhacker'a [3]) powiedziano im: opracujecie dziś temat, który was zdziwi: „Jakim pragnąłym, aby był mój nauczyciel". Oto kilka uwag, wybranych z opracowania naszego chłopca.

Nauczyciel wzorowy to człowiek który odrazu umie nawiązać łączność ze swymi uczniami i ująć ich swoim wpływem zarówno słowem jak i dobremi radami i wykładem swego przedmiotu w sposób przyjemny i pociągający.

Powinien posiadać umysł jasny i spojrzenie pogodne; wyrobić sobie sąd o każdym uczniu, badać jego charakter, by móc pochwalić i zganić, gdy na to zasłuży, nakreślać linję jego postępowania. Powinien zdawać sobie sprawę z uzdolnień, z uczuć swoich wychowanków i umieć rozciągnąć nad niemi swój autorytet. Kształcić ich wolę umysł, sądy i odpowiednio je pogłębiać i rozszerzać. Powinien nauczyć swych wychowanków, by jasno i otwarcie wypowiadali swe sądy, ale nikogo nie urazili; tak postępować, by byli szczerzy i otwarci przed nim, wyrażając co czują i czego pragną.

Powinien im okazywać pomoc i radę, dyskutując, potwierdzając czy ganiąc poglądy zależnie od ich słuszności.

---

[3]) M. Keilhacker. Le maitre idéal d'après la conception des élèves Traduit de l'allemand par Ch. Chenoy et Ed. Delfeld. Paris. Eesclée - De Brouwer. 1933.

Nadto powinien wskazywać drogę postępowania na przyszłość, dając konieczne rady i szeroki pogląd na walkę z trudnościami życia. Po każdej z nim rozmowie uczniowie powinni odejść podniesieni na duchu, umocnieni i pełni odwagi.

..... Nauczyciel wzorowy powinien czuwać nad tem, aby uczniowie nabyli przekonania, że życie jest prawdziwą i trudną walką, naogół zbyt lekko traktowaną. Ma ich pouczyć w jaki sposób przechodzić przez życie, jak się zachować w domu, przy pracy, na zebraniach czy w czasie uroczystości. Jak należy pisać do niższych i do zwierzchników; jak wyrażać swą prośbę.

Powinien dawać wskazówki w jaki sposób wychowywać swe dzieci, jak dawać im dobry przykład, jak prowadzić swój dom, jak uprzyjemniać życie swemu otoczeniu. Powinien nauczyć wdzięczności, sprawiedliwości oraz prawości i uczciwości we wszystkiem, okazywaniem miłości i miłosierdzia. W ten sposób dojdzie do najważniejszego punktu w życiu: tworzenia ideału.

Zauważyłem niejednokrotnie, że wielu nie wie właściwie, co to jest ideał. Jedni sądzą, że to jest coś świętego, inni natomiast go lekceważą.

Nauczyciel wzorowy winien wskazać każdemu z uczniów ideał w chwili gdy opuszczają szkołę. W tych wskazaniach oprze się na własnym ideale. Ponadto w tych, dla których był jakby drugim ojcem, postara się odszukać jakieś szlachetne dążenie, które ukształtuje i rozwinie, aby z niego uczynić cel życia: swój ideał.

Uczniowie wychowani, nauczani, umocnieni w ten sposób będą przygotowani do trudnej walki życiowej i zdolni do obrony dobra, a przeciwstawienia się złu.

Dążyć będą do ideału.

Niewątpliwie nigdy nie uda się go osiągnąć całkowicie, lecz mimo to nie należy się zniechęcać. Jeśli nauczycielowi uda się natchnąć ich taką odwagą, może być spokojnym w przeświadczeniu, że jego wychowankowie dojdą kiedyś tam, gdzie jest nasz cel — to jest do Boga w niebie".

Z badań nad powyższem zagadnieniem wynika, że mamy do czynienia z chłopcem dobrze chowanym. Około dziesiątego roku życia złe towarzystwo wytworzyło w nim nawyk do kradzieży i do złych myśli. W trzy lata później wobec różnorodnych trudności, chłopiec znalazł się w stanie depresji. Znowu spotkał zepsutych kolegów, którzy zbudzili w nim nieprzyzwoite obrazy i myśli o kradzieży i to popchnęło chłopca do czynów występnych.

Drugi wypadek jest zupełnie inny. Dwunastoletni chłopiec, wychowanek zakładu dla dzieci nienormalnych [1]), w ciągu ostatniego roku ukradł wieczne pióro, pudełko farb i szarfę.

---

[1]) Institut medico - pédagogique des Fréres de la Charitè à Menage.

Badanie metodą Binet-Terman wykazuje rozwój duchowy chłopca na 7 i 8 miesięcy, a iloraz intelektualny 66. Według tekstów Pinter i Paterson [5]), nie wymagających używania mowy, rozwój umysłowy odpowiada 10-letniemu. Znowu wypadek gdzie inteligencja wyrażana mową jest niższa od inteligencji nie wymagającej używania mowy [6]). Chłopiec pochodzi ze środowiska mało kulturalnego i o niskim poziomie moralności. Rodzice często kłócą się ze sobą, czego chłopiec jest świadkiem od wczesnego dzieciństwa, a co, zdaje się, nie robiło na nim wrażenia. Od czasu uczęszczania do przedszkola wdawał się ze złymi kolegami, którzy go nauczyli występnych czynów.

Uznaje, że źle postępuje, przyrzeka poprawę, ale nie wygląda na bardzo zmartwionego swemi wykroczeniami. Głębsze badania nie wykazują żadnej łączności pomiędzy złemi nawykami a kradzieżą; obie te sprawy zdają się istnieć niezależnie od siebie.

Jego kradzieże nie są wynikiem ani złego przykładu ani nie pochodzą z namowy kolegów. Nic nie przemawia za jakąkolwiek pobudką w tym wypadku.

Jako małe dziecko kradł cukier rodzicom. Nietylko kradnie ale i gromadzi wszystkie przedmioty, które mu się podobają, albo które znajduje pozostawione. Od dawna ma już ten zwyczaj. Krótko mówiąc, kradzieże tego chłopca wynikają z dwu czynników: z jego niskiej inteligencji, a przedewszystkiem z jego bardzo zaniedbanego wychowania moralnego, oraz z braku wyrobienia pobzucia uczciwości. Nie jest to zatem wypadek wykroczenia przejściowego, tu trzeba przeprowadzić całe wychowanie chłopca i to chłopca trudnego do prowadzenia.

Te dwa odmienne wypadki odpowiadają dwum typom młodocianych przestępców nad któremi w ostatnich czasach przeprowadzali badania amerykańscy autorowie.

Pierwszy z nich odnosi się do działu „zaburzeń moralnych" Healy [7]), drugi do wypadków omawianych przez Shaw [8]).

---

[5]) R. Pinter and D. G. Paterson. A scale of Performance Test. New
[6]) Patrz Revue belge de Pédagogie. XVI. 1935, str. 352 - 356. [7]) W. Healy. Mental conflicts and misconduct. Boston. Lille. Brown. 1926. [8]) C. R. Shaw. Deliguency areas. Chicago. The University of Chicago Press. 1929.
York. Appleton. 1921.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

X. Dr. Michał Sopoćko, Doc. Un. Wil. — *Mikołaj Łęczycki* O wychowaniu duchowem. — Wilno, 1935 rok, str. VIII + 304.

Wileńskie studja teologiczne wydały jako V tom swego dorobku naukowego pracę X. Dr. Michała Sopoćki p. t. „Mikołaj Łęczycki o wychowaniu duchowem". W polskiej literaturze pedagogicznej jest to pewnego rodzaju nowość, element pedagogiczny w tej pracy jest tak ściśle związany z elementem teologicznym, że uprawniona jest nietylko kwalifikacja pracy „Studjum teologiczno - pedagogiczne", jakiej używa X. Dr. Sopoćko, ale nawet kwalifikacja „studjum ascetyczno - pedagogiczne" byłaby na miejscu, jeśli wyodrębnimy ascetykę z teologji moralnej, jako całość, ujmującą wyższe, bardziej doskonałe formy duchowego życia człowieka. Nadto pracą swą autor zapoznał nas z postacią polskiego Jezuity, który dojrzałością i głębią osobistego życia duchowego, doświadczeniem mądrego i wielkiego wychowawcy-kierownika dusz, oraz wysokiem odczuciem nadprzyrodzoności przynosi chlubę ziemi, która go zrodziła.

Tego rodzaju monografje wyrównują krzywdę, wyrządzaną samym sobie: „Dzieła Łęczyckiego, pisane po łacinie, znane są więcej zagranicą, niż w kraju — jako dzieła Lanciciusa, którego nazwisko stało się głośne szeroko; czasami mówiono o nim i w kraju, często nie wiedząc, że znany na cały świat Lancicius jest tylko zlatynizowanem nazwiskiem Łęczycki" (str. VI).

X. Dr. Sopoćko poświęcił dużo pracy i czasu swemu studjum, ale dzięki temu dał nam rzecz opracowaną gruntownie i wykończoną. Na VIII + 304 stronicach autor omawia w czterech częściach, tworzących zamknięte całości, cel, podmiot i przedmiot, środki oraz metody wychowawcze tak, jak one ujęte były w pracach Mikołaja Łęczyckiego. Ująć jednak w syntetyczną całość poglądy Łęczyckiego nie jest łatwo, jeśli weźmie się pod uwagę bodaj samą tylko ilość prac tego autora, który należał w XVII wieku do najbardziej płodnych pisarzy. X. Dr. Sopoćko wylicza prac

drukowanych 28, a w rękopisach znanych 6; większość tych prac ukazała się już w roku 1650 w zbiorowem wydaniu, obejmującem dwa tomy in folio, (str. 838 i str. 936).

Czy Mikołaj Łęczycki wniósł w życie pedagogiczne jakieś nowości? Nie, jest on pedagogiem katolickim, który nie gubi się w wątpliwościach i beznadziejnem szukaniu celu swego dążenia, gdyż cel życia i wychowania znajduje w Objawieniu; w zakresie metod wychowawczych, choć leży przed nim droga otwarta do coraz to nowych form podejścia pedagogicznego do duszy człowieka, znajduje również w Objawieniu niezmienną, zasadniczą prawdę o naturze skażonej przez grzech i odradzającej się do swej pierwotnej świętości przez współpracę z łaską.

Zasługą Łęczyckiego jest to, że poglądy Kościoła katolickiego „ściśle sprecyzował, uzasadnił i wyjaśnił, a tem samem obalił przeciwne, grzeszące przesadą (stoicyzm, protestantyzm), lub brakiem (późniejszy pedagogiczny naturalizm)" str. 55.

Nadto zasługą Łęczyckiego jest rozumne, a tak w wielu wypadkach współczesne podejście do człowieka w trosce o jego wychowanie. Ciekawie naprzykład określa Mikołaj Łęczycki rolę wychowawcy w jego pracy — tworzyć i podawać wielkie ideały o porywającej i ześrodkowującej mocy, boć czynnikiem pomocniczym w ocenie i rozróżnieniu dóbr, we wskazywaniu motywów działania i dróg do ideałów prowadzących — oto rola wychowawcy przy jednoczesnym żywym przykładzie i kontroli postępów wychowanka. Urzeczywistnienie zaś ideałów należy do wychowanka i jego pracy samowychowawczej — wychowanek musi sam zrozumieć, zapragnąć i przyjąć podane mu ideały i z biernego przedmiotu oddziaływania ma się stać czynnym podmiotem działania, z wychowania przejść w samowychowanie (str. 93 i 105).

Czy takie ujęcie roli wychowawcy i wogóle wychowania nie jest bliskie i właściwe naszej młodzieży współczesnej, która nie lubi narzuconego autorytetu, chce iść samodzielnie, choć chętnie korzysta z doświadczenia tych, którzy zdołają przekonać ją o wartości swojej i ideału, któremu służą?

W podlądach swoich na metody wychowania duchowego Łęczycki jest zwolennikiem metod czynnych, t. j. w dziedzinie zetknięcia się woli z łaską dających rozumowi rolę kierowniczą w działaniu tejże woli nazewnątrz. Łęczycki stoi na gruncie wiary w człowieka, choć z całą konsekwencją liczy się ze skutkami grzechu pierworodnego: W swej wierze w człowieka jest umiarkowanym optymistą, nie potępia naturalnych skłonności, całą naturę ludzką usiłuje „podnieść, uduchowić i wewnętrznie sharmonizować na wzór natury ludzkiej Boga-Człowieka" (str. 263). To wewnętrzne sharmonizowanie władz człowieka jest właściwie bliższym celem wychowania według Łęczyckiego, aby później sięgnąć do celu ostatecznego — tj. Boga .

Zestawiając poglądy Łęczyckiego na cel, przedmiot i podmiot, oraz na środki i metody wychowania, można zaliczyć tego pedagoga — pisarza do przedstawicieli umiarkowanego chrześcijańskiego humanizmu w Polsce, co dla naszego dorobku naukowego w pedagogicznej literaturze religijnej ma szczególniejszą wagę (str. 263).

X. Dr. Sopoćko, dając nam obraz poglądów Mikołaja Łęczyckiego, nie zadowolnił się wolą referenta — choć i ta byłaby już wdzięczną z racji treści pracy i poziomu wykonania — ale sięgnął dalej. Zestawił nam poglądy Łęczyckiego i ich zależność, lub przeciwstawienie z szeregiem systemów filozoficznych i teologicznych, poczynając od filozofji greckiej przez chrześcijańską myśl filozoficzną średniowiecza i późniejsze kontrowersje teologiczne, aż po protestantyzm i naturalizm pedagogiczny. Takie zestawienie daje pełniejsze zrozumienie samej postaci Mikołaja Łęczyckiego i głębsze związanie z jego systemem wychowawczym.

Specjalnie chcę podkreślić zakres literatury zasadniczej X. Dr. Sopoćki — gdyż to będzie miernikiem nietylko pracy autora, ale i aktualności samego zagadnienia. Obok wyczerpująco cytowanych prac samego Łęczyckiego, jako właściwego źródła, znajdujemy bogatą literaturę, wiążącą się bezpośrednio z osobą tego pisarza - pedagoga, a obok takie nazwiska, jak Claparéde, Foerster, Hessen, Nawroczyński, Russel, Sośnicki, które świadczą w zestawieniu z Łęczyckim że ujęcie zagadnień pedagogicznych przez tego ostatniego conajmniej nie jest obce pedagogice współczesnej.

Recenzja pracy X. Dr. Sopoćki znalazła się w Miesięczniku nietylko dlatego, że praca powyższa została przysłana do Redakcji. Jest inny powód: z książki tej może X. Prefekt dużo skorzystać dla swojej pracy w szkole, tylko musi umiejętnie przejść ponad niektóremi, mojem zdaniem, zbyt krańcowemi wymaganiami wychowawczemi, nadto zrozumieć różnicę pomiędzy środowiskiem tem, w którem pracuje, a tem, dla którego przedewszystkiem pisał Mikołaj Łęczycki.

Jestem przekonany, że każdy z katolickich pedagogów, myślących poważnie i głęboko o duszy swego wychowanka, znajdzie w pracy X. Dr. Sopoćki pomoc w gruntownie przeprowadzonej syntezie poglądów wychowawczych jednego z wybitniejszych, choć mało obecnie znanych, pisarzy ascetyczno-pedagogicznych, jakim jest Mikołaj Łęczycki, a polska literatura naukowa, zwłaszcza religijna, będzie wdzięczna za tę wartościową pracę i za poznanie szerszego ogółu z polskim dorobkiem myśli, a właściwie i życia, bo Łęczycki był nietylko teoretykiem — przez 40 lat spełniał swe obowiązki kapłana wychowawcy w zgromadzeniu Jezuitów.

Dla całości recenzji dodam, że forma zewnętrzna pracy X. Dr. Sopoćki, druk, sposób cytowania, przejrzystość układu nie pozostawiają nic do życzenia.

Ks. Stefan Piotrowski.

Encyklopedja Wychowania. Tom II. Zeszyt 4. Warszawa 1934. Wydawnictwo Naszej Księgarni S. A. Związku Nauczycielstwa Polskiego.

W powyższem wydawnictwie ukazały się dwa obszerne artykuły z dziedziny dydaktyki religijnej, które staną się dostępne dla szerokiego ogółu pedagogów. Jest to okoliczność bardzo szczęśliwa, gdyż zupełna prawie nieznajomość przedmiotu była powodem częstego niedoceniania lub nawet lekceważenia tej dziedziny. Dla nas prefektów będzie także pożyteczne zaznajomić się z treścią tych artykułów, tembardziej że wyszły one z pod pióra dwóch wybitnych, współczesnych katechetów polskich.

* * *

Dydaktyka religji w szkole powszechnej Napisał *Ks. Dr. Zygmunt Bielawski*, profesor U. J. K. we Lwowie.

Dydaktyka religijna musi być całkowicie podporządkowaną celowi, któremu służy. Celem zaś tym jest, ażeby „dobro religijne objęło rozum, uczucie i wolę wychowanka i w ten sposób zamieniło się w wartość religijną. Dobrem religijnem jest — dobra nowina, którą Kościół katolicki dzieciom swym głosi". Tę dobrą nowinę można podawać albo tokiem historycznym i będziemy mieć wtedy historję biblijną, albo tokiem systematycznym i będzie to katechizm, albo wreszcie tokiem liturgicznym.

Ten czy inny tok nauczania jest tylko środkiem, celem zaś będzie budzenie, pielęgnowanie i rozwijanie życia religijnego młodzieży. „A ta religijność prawdziwa polega na łączności naszej z Bogiem przez łaskę uświęcającą i przez miłość, zaktualizowaną w dobrej intencji". Trzeba iść dalej nawet. Nietylko sama lekcja religji, ale i ćwiczenia pobożne, modlitwy, praktyki religijne „tantum valent, quantum fovent charitatem", jak powiada św. Augustyn. Stąd wyjątkowe stanowisko nauki religji i jej nauczyciela. „Wiary i miłości nie można wyuczyć. Wiarę i miłość musi dziecko całą duszą przeżywać".

Żeby celu tego nigdy nie przeoczyć, żeby się nie zgubić w szczegółach i szczególikach, fundamentem nauczania religji musi być Osoba Jezusa Chrystusa. O Nim mamy przedewszystkiem mówić, koło Niego musi się wszystko koncentrować, dusze młodzieży trzeba urabiać na wzór Chrystusowy.

Specjalne stanowisko przedmiotu religji wymaga przeto i specjalnych metod. Autor szeroko i gruntownie je przedstawia zarówno w stosunku do katechezy biblijnej, jak i w stosunku do katechezy katechizmowej. Budowę jednej i drugiej opiera się na 4 stopniach: przygotowanie, wykład, wyjaśnienie i zastosowanie.

Żeby jednak sprostać zadaniu, katecheta oprócz znajomości dydaktyki musi sam przedewszystkiem głęboko przeżywać prawdy religijne, które ma szczepić w duszach młodzieży. Wtedy dopiero znajdzie najwłaściwszą ku nim drogę i wpływ skuteczny za łaską Bożą wywierać potrafi.

Na końcu artykułu autor umieścił spis dzieł, przeważnie autorów polskich, traktujących o powyższym przedmiocie.

* * *

Dydaktyka religji w szkole średniej. Napisał *Ks. Dr. Mieczysław Węglewicz*, wizytator generalny nauki religji w Arch. Warsz.

W plastycznie ujętym wstępie autor zaznacza, że ewangielje przekazały nam nader cenne wskazówki o wrażeniu, jakie Jezus wywierał na swoich słuchaczów, kiedy ich nauczał. „Oczy wszytkich były Weń wlepione... a wszyscy dawali Mu świadectwo i dziwowali się wdzięcznym słowom które wychodziły z ust Jego". Innym razem zainteresowanie słuchaczów było tak wielkie, iż „szukali Jezusa", nie szczędząc czasu ani fatygi. Stąd wniosek, że i obecnie nauczanie religji, pomimo korzystania ze wszystkich zdobyczy wiedzy dydaktycznej, musi zasadniczo i przedewszystkiem stosować dydaktykę Jezusa Chrystusa. W niej bowiem zawiera się już wszystko, co wiedza dydaktyczna zdołała w ten czy inny sposób sformułować. Podobnie jak Chrystus Pan spotykał trudności, opór i walkę, tak samo i dziś „religja z góry przypuszcza walkę człowieka wewnętrzną, rozwija się i pogłębia w tej walce i nie jest bynajmniej uspokojeniem natury ludzkiej, lecz jej budzeniem, ożywieniem i oczyszczeniem".

Wzorem dydaktyki Jezusa Chrystusa może służyć Jego przypowieść o siewcy. „Z punktu widzenia metodycznego jest to doskonała pod każdym względem lekcja". Pan Jezus zaczyna od rzeczy znanych i konkretnych, aby pouczyć o nieznanych i wyższych. Mamy tu obrazowość, mamy opanowanie wyobraźni słuchaczów. Następnie Chrystus Pan wskazuje na różnorodność gleby, na którą ziarno pada, jest to więc indywidualne potraktowanie podmiotu. Wreszcie w zastosowaniu praktycznem, jakiego Chrystus wymaga. mamy wzorową aktualizację.

„Słowem, metoda przeżyć i czynu religijnego, to nie żadna nowość, nie żadna zdobycz filozofji wartości, nie żaden przewrót kopernikański w pedagogji, ale życie z wiary, spełnianie dobrych uczynków. To metoda Chrystusowa, którą naśladować i sami przeżywać mamy".

Nie da się jednak tego uczynić bez gruntownej znajomości tekstu Nowego Testamentu, bez pomocniczych nauk biblijnych, jak geografja i archeologja biblijna, bez zaznajomienia się z dzisiejszym stanem Ziemi Świętej, gdyż konserwatyzm ludów wschodnich zachował do dziś niejedną cechę wspólną z czasami biblijnemi.

Zwróćmy szczególniejszą uwagę na tę fundamentalną zasadę dydaktyki Jezusa Chrystusa, że jest On daleki od wszelkiego schematyzowania, ale „wnika indywidualnie w potrzeby słuchaczy: inaczej przemawia do rolników, do dzieci, do faryzeuszów, do apostołów".

Dydaktyka religji w szkole średniej musi być zatem ściśle dostosowaną do psychicznego podłoża młodzieży, z którą ma do czynienia. Inaczej cały wysiłek może pójść na marne. Słusznie przeto Ks. Dr. Węglewicz kładzie nacisk na zaznajomienie się z tem podłożem. W zależności od niego rozróżnia się w gimnazjum trzy stadja: klasa I i II należy jeszcze zasadniczo do okresu dzieciństwa; klasa III i IV jest okresem dojrzewania; klasy V i VI, względnie liceum, stanowią okres młodzieńczy. Ponieważ pierwsze stadjum ze względów psychologicznych odnosi się raczej do szkoły powszechnej, przeto autor zwrócił specjalną uwagę na dwa następne i potraktował je wszechstronnie.

Istotną cechą psychologji religijnej w wieku dojrzewania młodzieży jest to, że po raz pierwszy w życiu zaczyna się ona samoistnie religją interesować. Początki zwłaszcza tego zainteresowania będą miały cechy pobudzonej uczuciowości, stąd zaś płynąć będą i jej specyficzne objawy. A więc: fluktacja między gorliwością religijną i obojętnością, zależnie od nastroju dnia i chwili; następnie radykalizm, polegający na tem, że jeżeli się wątpi, to przekreśla się odrazu całą wiarę, albo też przeciwnie, postanawia się w uniesieniu religijnem rzeczy trudne, nieraz niewykonalne; dalej pociąg do nastrojów mistycznych, a raczej romantyki religijnej, np. szukanie dla modlitwy zakątków nastrojowych; wreszcie bunt przeciw przymusowi czy też wszelkiemu autorytetowi, szukanie natomiast i tęsknota za przewodnikiem duszy. Oczywiście, wszystkie te objawy będą miały najróżniejsze natężenie, przebieg i czas trwania; będą się zahaczały lub

przenikały, ale prawie cała młodzież przeżywa ten kryzys i katecheta musi mieć go na uwadze.

Po okresie dojrzewania mamy następny — młodzieńczy. „Młodzież dorastająca liczy się coraz głębiej z motywami rozumnemi", zaczyna panować nad odruchowością, zaczyna jej imponować głębsza myśl i nierzadko się zdarza, że posiada poważne zainteresowanie dziedziną filozoficzną, religijną i społeczną.

Na okres dojrzewania młodzieży przypada w programie nauki religji — historja Kościoła. Dla dorastającej młodzieży przeznaczone są dogmatyka i etyka.

Bardzo trafnie zaznacza Ks. Dr. Węglewicz, że taki podział materjału, ma swoje głębokie psychologiczne uzasadnienie.

W okresie dojrzewania „młodzież skłonna jest do skrajności, do oporu, ale tęskniąca zarazem do ideałów konkretnych a mocnych, do wspólnoty religijnej i do kierownictwa duchowego. Otrzyma więc w dziejach Kościoła wieloraką okazję pedadogiczną do wyładowania swych fermentów i burz".

Ks. Wizytator Generalny traktuje ten przedmiot con amore i dlatego tem cenniejsze są jego uwagi. „Wartości wychowawcze dziejów Kościoła i właściwe ich wyzyskanie dla czynu religijnego wymagają istotnie starannego przygotowania i omówienia, aby tę rozległą skalę przeżyć głębokich, jakie idea chrześcijańska zostawiła w dziejach, powtórnie przeżyć wraz z dorastającą młodzieżą". Celem nauczania historji Kościoła nie jest bynajmniej powódź wypadków, które młodzież ma pamięcią opanować, ale „wykazanie wpływu życia Chrystusowego przez wieki". Wpływ ten przejawił się w najrozmaitszych dziedzinach: w charakterach ludzi (święci rozmaitych epok), w cywilizowaniu się ludów, w rozwoju myśli chrześcijańskiej (piśmiennictwo), w dziedzinie dobra (dzieła miłosierdzia) i w dziedzinie piękna (sztuka kościelna).

Żeby sprostać temu trudnemu zadaniu, konieczne jest nietylko ciągłe i gruntowne studjum dziejów Kościoła ze strony katechety oraz opanowanie formy literackiej wykładu, ale także potrzeba pomocy naukowych. Są niemi: wypisy historyczne, obrazy i ilustracje, pokaz sławnych ksiąg lub

dokumentów, np. uchwał Soboru Trydenckiego, wreszcie wielkie usługi oddaje umiejętność odręcznego rysunku. „Kto ją posiada, posiada skarb prawdziwy w dydaktyce".

Przy wykładzie historji Kościoła nie wolno przemilczeć i stron ujemnych, gdyż źle będzie, kiedy się młodzież dowie o nich z ust niepowołanych. Przy traktowaniu tych zagadnień konieczne jest, oprócz wielkiej znajomości przedmiotu, jego oświetlenie i wykazanie, że dzieje Kościoła są dziejami bojowania i walki ze złem, które tkwi w człowieku, w myśl zasady, wypowiedzianej przez Św. Hieronima: fiunt non nascuntur Christiani. Z drugiej zaś strony „w Kościele katolickim, jak świadczą jego dzieje, nie dokonało się nigdy nic wielkiego i dobrego inaczej, jak przez ofiarę miłości własnej, przez opanowanie siebie przy pomocy łask Bożych. Jakże to pouczająca historja, jakaż to głęboka szkoła charakterów!"

Ks. Dr. Węglewicz przechodzi do następnego okresu nauki religji. Dwa ostatnie lata pobytu w szkole poświęcone są słusznie dogmatyce i etyce. Zainteresowaniu się w wieku młodzieńczym kwestjami o charakterze szerszym i głębszym odpowiada w zupełności „kwestja ogólnego poglądu na świat i życie, podawana w nauce dogmatyki i apologetyki". Ostatni zaś rok szkoły średniej poświęcony jest etyce, gdyż „czas teraz wyciągnąć wnioski życiowe".

Zasada Chrystocentryczna, której nigdy nie można spuszczać z oka przy nauczaniu religji, teraz w tym okresie młodzieńczym musi być zastosowaną ze szczególniejszą pieczołowitością i siłą. Chrystus Pan ma przemawiać do młodzieży, jako Nauczyciel i być dla niej wzorem moralnego dobra. Jeżeli katecheta przeoczy tę zasadę lub jej należycie nie wyzyska, wyniki jego pracy będą nikłe lub żadne.

Przy wykładzie dogmatyki należy unikać przesadnej gorliwości polemicznej, lecz zająć się głównie pozytywnem i gruntownem rozwinięciem prawd wiary. Należy przedstawić ich źródła i powagę nauczającego Kościoła, ich głęboką treść, ich żywotność i idealne piękno. To działa na młodzież stokroć potężniej, aniżeli polemiczny zapał. Katecheta ma bowiem w wykładzie dogmatyki nakarmić młodzież słowem żywota. Kiedy zas wypadnie „rozwiązać zarzuty przeciwników wiary, trzymać się należy metody św. Tomasza z Ak-

winu, który zawsze przystępował do obcej myśli, choćby najbardziej oddalonej od jego poglądów, z największym spokojem i życzliwością i zaczynał od tego, by w tej obcej myśli odnaleść to źdźbło prawdy, któremu ona zawdzięczała swoje powodzenie i to źdźbło prawdy wydobyte wcielał do skarbca wiedzy".

We wskazówkach metodycznych do nauczania etyki katolickiej poświęcił Ks. Wizytator Generalny serdeczne wspomnienie Ks. Edwardowi Szwejnicowi. Ten wielki wychowawca i nieodżałowany, duchowy przewodnik młodzieży zasługuje ze wszech miar, abyśmy choć w krótkości zaznajomili się z jego systemem, który wydał za łaską Bożą tak przeobfite plony.

Pierwszą zasadą Ks. Szwejnica jest, aby „etyki nie memorować, lecz przeżywać z młodzieżą. Zagadnienie, którem rozpoczynać należy, to nauka Chrystusa Pana o godności duszy ludzkiej". Mamy ku temu obfity materjał w ewangielji, np. przypowieść o zgubionej owcy, o synu marnotrawnym.

Drugą zasadą jest, aby przedstawić młodzieży, że „etyka Chrystusa wyróżnia się z pośród wszelkich systematów moralnych wielką znajomością natury ludzkiej".

Po trzecie „trzeba uczyć często o wartościach i o hierarchji wartości. Uczyć, jak od załamania tych prawdziwych wartości zaczyna się upadek indywidualny i społeczny".

Wreszcie jeszcze jedna bardzo cenna dyrektywa, która jest niejako streszczeniem wszystkiego. „Jak na takich wyżynach utrzymać młodzież? — zadawał Ks. Szwejnic sobie sam pytanie. Nie widzę lepszego środka, odpowiadał, jak dawać młodzieży do ręki Nowy Testament do rozważania".

Przy końcu swego artykułu autor podaje obszerną literaturę przedmiotu, polską i obcą.

Ks. Dr. H. Zarembowicz.

Dr. Jan Kuchta. Książka zakazana jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dojrzewania. Warszawa (1934), M. Arct. str. 156. Cena 5 zł.

Bardzo pracowity autor wydał niedawno rzecz mającą znaczenie zarówno dla psychologji pedagogicznej jak i dla

praktyki wychowawczej. Pracując w Min. W. R. i O. P. ma dr. Kuchta do dyspozycji materjały ankietowe tak bogatę jak rzadko kto. Na tej podstawie oparł tę swoją pracę, w której przedstawia smutny ale przecież rzeczywisty obraz spustoszenia, jakie w młodych duszach wyrządza zła lektura.

Książka opisuje najpierw zasadnicze motywy oraz bezpośrednie okazje czytania książek zakazanych — lub uważanych przez młodzież samą za niedozwolone względnie nieodpowiednie dla siebie — potem kolejno rodzaje „książek zakazanych" w związku z rozwojem zainteresowań młodzieńczych, następnie zastanawia się nad wpływem tej lektury na młodzież, który jest pod pewnym względem dodatni, lecz *naogół* ujemny, wreszcie wysnuwa wnioski pedagogiczne, jak należy chronić młodzież od lektury nieodpowiedniej, oraz jak pokierować cenny pęd do czytania, aby on stał się naprawdę i tylko pożytecznym.

Już samo wyliczenie tematów omawianych w pracy dr. K. wystarczy, by wykazać, jak bardzo powinno ono zainteresować ks. prefekta, wiele korzyści naukowej i praktycznej może mu przynieść studjum tej książki. Chodzi tu przecież głównie, że się tak wyrażę, o naszą specjalność, o wychowanie moralne i religijne. Rozumiemy, że książka dobra jest ważną pomocą, książka zaś zła wielką przeszkodą w tej naszej działalności. Na życie religijne młodzieży oddziałują jednak nietylko książki „zakazane", zaliczane do grupy książek treści religijnej, lecz pośrednio a nawet bezpośrednio także wszystkie inne. Z rozprawy omawianej dowiadujemy się dokładniej, jaki jest wpływ, który one wywierają na człowieka dojrzewającego. Autor podkreśla kilka skutków dodatnich, jakie mogą wyniknąć z nieodpowiedniej lektury, z naciskiem jednak stwierdza przewagę wpływu ujemnego pod wieloma względami. (Wobec tego błędnie ujmują zasadniczy wynik rozważań oraz tendencję książki dwa z przytoczonych w zakończeniu głosów prasy: w Ogniwie (str. 150) „działalność w większości wypadków pozytywna", i w Gazecie Porannej, Lwów (str. 153 — 4) „książki zakazane wcale nie tak straszne co do swego wpływu").

W zupełności zgodzimy się z autorem na wnioski pedagogiczne, jakie wysnuwa z swych badań. 1. Nie tępić pędu do lektury zakazami lub nakazami, lecz pokierować

nim, podsuwając młodzieży dyskretnie książki dobre, choćby sensacyjne co do formy, lecz zaspokajające jej pragnienie wiedzy i głód przeżyć. W skuteczność „spisu lektur", z któremi młodzież powinna się zapoznać (str. 136 n), niebardzo wierzę, wszak wiemy, że uczniowie zapoznawają się z utworami, wymaganemi w t. zw. lekturze prywatnej, z różnego rodzaju skrótów, nawet gdy chodzi o powieści.

2. Tematy rozmów i dyskusyj z młodzieżą należy czerpać z zakresu jej pozaszkolnej lektury, gdyż w niej odzwierciadlają się samorzutne zainteresowania młodych.

3. Dążyć do tego, by młodzież sama przy pomocy wychowawców wyrobiła sobie przekonanie jak szkodliwą, a nieraz jak niemądrą i nieproduktywną jest taka lektura.

4. Najważniejsze: wyrobić w młodych wewnętrzną odporność na zło przez wychowanie religijno - moralne i estetyczne.

Do tych postulatów dodałbym jeszcze inne: 1. Staranniej niż dotąd dobierać książki do bibljotek zwłaszcza szkolnych. 2. Zrewidować spis lektury i spis autorów szkolnych. Skoro np. utwory Żeromskiego uchodzą w oczach młodzieży, a także w anamnezie doświadczonych pedagogów, odpowiadających na ankietę, za „książki zakazane", dlaczego ułatwiać młodzieży czytanie ich przez umieszczanie ich w bibljotece szkolnej? Z zestawień statystycznych (str. 48 nn.) okazuje się, że uczniowie i uczennice najwięcej znają z pomiędzy nich nie te, które są najbardziej wartościowe, lecz te, które zawierają najwięcej momentów seksualnych. Rekord mają: Wierna rzeka, Uroda życia, Dzieje grzechu, czyli że nie decydują tu względy artystyczne. A przecież wśród modnych dziś, zachwalanych i zalecanych młodzieży autorów znajdują się jeszcze gorsi od Żeromskiego. Nie należy to jednak już do samych wychowawców, lecz także do władz oświatowych. Czy bibljoteki gminne według pomysłu pp. Kaden-Bandrowskich, Boy-Żeleńskich i podobnych dawałyby większą gwarancję ochrony przed złą literaturą? 3. To już dla nas: wyrabiać w młodzieży należyte pojęcie o indeksie i o kościelnym zakazie czytania. Książka omawiana jest nowym dowodem, że wiele błędnych przekonań na ten temat pokutuje pospolicie.

Sądzę, że w szkole należałoby podkreślać zakaz prawa naturalnego oraz sumienie jako kryterjum, czy książkę można czytać czy nie, zwłaszcza odnośnie do literatury powieściowej, która najwięcej nęci i najłatwiej jest dostępna. W praktyce bowiem rzadko chodzi o książki znajdujące się faktycznie na indeksie, temwięcej że indeks prawie nie zna nazwisk polskich. A przecież to nie znaczy, że literatura nasza jest bez zarzutu.

Praca dr. Kuchty zawiera pozatem niektóre przyczynki do psychologji religijności młodzieży (głównie na stronie 74—89), szkoda jeno, że autor pomięszał pewne sprawy. Książka ma także niektóre inne mniejsze braki metodyczne. Mimo to, zasługuje na gorące polecenie, ze względu na mnóstwo materjału, rozsądne i umiarkowane stanowisko autora oraz wiele wskazówek praktycznych.

Ks. K. Werbel.

Familien — und Kleinkinderpädagogik, *von Anton Heinen,* Elisabeth Rahner und Maria Montessori.

(Handbuch der Erziehungswissenschaft, III Teil, Band I). München 1934, J. Kösel u. Fr. Pustet. W. 8°, str. VIII i 924. Opr. w płótno 11,— mkn.

Niniejszy tom stanowi w wydawnictwie „Handbuch der Erziehungswissenschaft" logicznie pierwszy z działu podagogiki okresów rozwojowych, zajmuje się bowiem najwcześniejszym: wychowaniem w domu, wychowaniem przedszkolnem.

Na czele (str. 1—71) idzie rozprawa ks. Antoniego Heinena na temat pedagogiki rodzinnej. Nie jest ona właściwie pracą wykończoną, gdyż autor — znany z dawniejszych pism o rodzinie, popularnych i naukowych,—zmarł, nie zdążywszy nadać jej ostatecznej formy. Uzupełnił ją częściowo i opatrzył ją bibljografją jeden z redaktorów, prof. J. Raederscheidt. Może właśnie dlatego powstaje przy pierwszem przeglądaniu artykułu wrażenie, że nie jest to praca na poziomie wydawnictwa, które dotąd przynosiło przyczynki o poważnej wartości naukowej. Zaznacza to zresztą sam autor w liście do redakcji. Istotnie brak rozprawie tego co nazywamy formą naukową, ale tylko tego, bo treść jest

bardzo naukowa. Podchodzi bowiem autor, jako bystry i doświadczony obserwator, krytycznie do wszystkich prawie spraw związanych z dzisiejszą rodziną, rozpatruje je w sposób ścisły, wysuwa zagadnienia dla psychologji i pedagogiki (np. na str. 33), rzuca nieraz oryginalne oświetlenie na aktualne problemy rodzinne i t. d. Jest bardzo bliski życiu, sprawom społecznym, i ich trudnościom, zabiera się do nich z powagą doszpasterza a z zaciętością społecznika. Ostatnie więc trudnoby było dać w treści coś więcej naukowego o rodzinie.

Rozdziały dodane na końcu (str. 72—84) przez prof. Raederscheidta, to właściwa pedagogika i socjologja rodziny, powinny zatem być umieszczone raczej na wstępie dzieła.

Praca druga, pióra p. Elżbiety Rahner (str. 85—264) nosi tytuł „Pädagogik der Kindestagesstätte". Przez Kindestagesstätt rozumie autorka wszystkie te instytucje wychowawcze dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz szkoły powszechnej, które przyjmują młodzież na cały dzień lub chociaż na kilka godzin dziennie, ale regularnie. Faktycznie jednak ogranicza się do przedszkola (ochronki—Kindergarten) i do przytułku (Hort) dla dzieci szkolnych. Mam wrażenie, że połączenie pedagogiki tych dwóch instytucyj w jednej pracy nie jest szczęśliwe. Są co prawda pewne punkty styczne, zwłaszcza o ile obie mają być uzupełnieniem wychowania w rodzinie, lecz różnic jest bodaj więcej. Wygląda to na coś sztucznego, a dla autorki jest źródłem wielu trudności, np. w metodyce zajęć wychowawczych.

Szkic historyczny, uwzględniający jednak tylko stosunki niemieckie, wykazuje, jak to z biegiem czasu powstała synteza dwóch kierunków w pojmowaniu zadań ochronek, społecznego i pedagogicznego.

Następują krótkie, ale dobre rozdziały, omawiające psychologiczne założenia pedagogiki lat dziecięcych, i to najpierw z zakresu psychologji ogólnej, a potem psychologji środowiska (rozwój stosunku dziecka do pracy i zabawy, rozwój uspołecznienia, świadomości etycznej i religijności dziecka) cechy dziedziczone i nabyte w zależności od środowiska, różne formy wpływu środowiska). Dzięki temu stanowi rzecz p. Rahner całość zamkniętą, ale zdaje mi się ze stanowiska planu wydawnictwa, że zbyt dużo miejsca

poświęcono rozważaniom ogólnopedagogicznym. Są to niepotrzebne powtarzania, jeżeli psychologją dziecka ma zająć się osobny tom (Dr. W. Hansena).

Tematem części trzeciej jest praktyka wychowawcza w ochronce. Autorka omawia pokolei różne działy zajęć wychowawczych, lecz daje raczej ich filozofję, a mniej szczegóły metodyczne.

P. Rahner wychodzi z założenia—zgodnie zresztą z całością dzieła,—że podstawowym czynnikiem wychowawczym jest rodzina, a inne instytucje tylko ją wyręczają czy uzupełniają. Wszędzie zaznacza się katolicki pogląd na problemy wychowawcze, podkreśliłbym np. doskonały rozdział o filozofji wychowania fizycznego. — Bibljografję dobrano bardzo starannie.

P. Rahner przechyla się w zagadnieniu. metoda Fr. Fröbla czy Marji Montessori? na stronę pierwszego. Uważa, ze „materjał" w M. Montessori mniej zgadza się z wynikami nowszej psychologji, głównie dlatego, że nie uwzdlędnia dostatecznie życia wyobraźni dziecka. To też dano Marji Montessori sposobność do przedstawienia w osobnym rozdziale (str. 265—286) podstaw jej pedagogiki wieku szkolnego. Natomiast nie wspomniano nawet o metodzie O. Decroly oraz o metodzie „Domu dla małych" w Genewie.

Ze zwględu na tytuł tomu omawianego dziwi mnie brak przyczynku o wychowaniu dziecka w pierwszych trzech latach życia.

Streszczając się należy stwierdzić, że treść tomu stoi na wyżynie poprzednich. Widzę w nim jednak więcej niż w innych braków redakcyjnych, wynikających z nieuzgodnienia poszczególnych przyczynków z całością planu wydawnictwa.

Ks. K. Werbel.

PRZEGLĄD CZASOPISM

IL CATECHISTA CATTOLICO

Peridico mensile a servizio degli Uffici Diocesani e delle Scuole dipendenti. Roma - Torino. Rok 1934 zesz. 12. rok 1935 zesz. 1 i 2.

Il Catechista Cattolico nie należy do nowszych czasopism pedagogicznych. liczy bowiem dwadzieścia siedem lat wydawnictwa. Sprawami jednak nauczania religji w szkole zajmuje się od 1923 roku. gdyż dopiero 1 października tegoż roku ukazał się dekret Mussoliniego (Il Regio Decreto Nr. 1285) o wprowadzeniu nauki religji do szkół powszechnych w Italji. Bardzo ciekawy jest w tym miesięczniku dział pozaszkolnego nauczania religji, będzie to katechetyczne nauczanie w kościele w popołudniowych godzinach — Insegnamento Parrocchiale. Miesięcznik nie jest drogim gdyż roczna prenumerata w Italji wynosi pięć złotych, a zagranicą dziesięć. nie można jednak zapominać, że prawie całe duchowieństwo włoskie go abonuje.

Na treść numeru grudniowego (Dicembre 1934) składają się artykuły mówiące o nauczaniu parafjalnem. o nauczaniu religji w szkole, podane są praktyczne lekcje dla organizacji młodzieży Balilla i podany jest zarys stosunków szkolnych na Litwie. Tu trzeba podkreślić wzorowo zorganizowaną propagandę litewską, która nie omija żadnej okazji by o sobie dać znać. Wrześniowy (1934) tydzień religijny w Kownie, w czasie którego poświęcono dwa dni stosunkom szkolnym, a składały się na nie cztery referaty i dwie lekcje pokazowe — udział zaś wzięło od 50 do 90 księży — coś w rodzaju zwykłego zebrania koła księży prefektow u nas, dał okazję do bardzo szerokiego omówienia tych spraw na łamach Catechista Cattolico.

Wśród artykułów działu Insegnamento Parrocchiale, mons. L. Pavanelli omawia prawa dydaktyki katechetycznej i szeroko rozwodzi się nad osobowością nauczyciela religji (w danym wypadku proboszcza) i nad koniecznością pogłębiania przez niego studjów (Didattica catechistica e personalità dell'Educatore catechista). P. M. podaje statuty dla organizowania w myśl Can. 711 § 2. tak zwanych Confraternitates doctrinae christianae A. Z. daje osiem lekcji dla dwóch poziomów nauczania parafialnego: tematy pierwszej grupy: Bóg stwarza wszystko dla swej chwały, upadek i kara aniołów, nieposłuszeństwo i kara pierwszych ludzi. obietnica Odkupiciela. Dla dzieci starszych. które już katechizm znają. tematy lekcyj są następujące: O modlitwie Pańskiej. O zbierowem odmawianiu Ojcze Nasz. Sposób stworzenia świata i jedna lekcja połączona ze śpiewem: melodja „Ojcze Nasz". Lekcje te ma prowadzić ks. proboszcz w niedziele i dla ułatwienia mu pracy miesięcznik zamieszcza gotowe lekcje na wszystkie niedziele. Lekcje są żywe i plastyczne.

Dział nauczania szkolnego (L'Insegnamento nella Scuola) prowadzony przez mons. C. Rosa zawiera dwa artykuły. W pierwszym (Noterelle giuridiche), tyczącym się szkolnictwa powszechnego, omawia sprawę nominacji i sta-

nowisko nauczyciela religji w szkole (mowa o katechetach świeckich); w drugim (Del voto e dell'esanne nell'insegnamento religioso medio) rozważa kwestję ocen i egzaminów z religji w szkole średniej. Słusznie podkreśla mons. C. Rosa, że stanowisko ks. prefekta „nie jest prebendą kanonicką, lecz ciężką walką apostolską, która daje owoce tem piękniejsze, im więcej włożonego będzie umiłowania sprawy i oddania się duszom". Państwo włoskie, szeroko otwierając podwoje szkoły dla religijnego wychowania młodzieży, idzie jaknajbardziej na rękę księżom prefektom w ich trudnej pracy.

W numerze styczniowym (Gennaio 1935) obok artykułu Don G. Nomolli o trudnościach w układaniu statystyki katechetycznej parafjalnej (Statistica catechistica parrocchiale), A. Z. podaję gotowe lekcje: dla poziomu niższego: O Bożem Narodzeniu, O Mędrcach w Betleemie, O Publicznem zyciu Chrystusa i o Jego Męce i Śmierci; dla dzieci starszych (poziom wyższy) tematy lekcji są następujące: Duchy czyste, Anioł Stróż, Upadek człowieka i lekcja śpiewu: modlitwa do Anioła Stróża. Mons. L. Vigna daje ciekawy szkic dwóch tablic synoptycznych (Tavole sinottiche per Istruzione parrochiale). Tablica pierwsza o religji wogóle: 1) formy religji, 2) religja naturalna, 3) religja objawiona, 4) religja katolicka. Tablica druga o religji objawionej: 1) istota objawienia, 2) formy objawienia (publiczna i prywatna, wewnętrzna i zewnętrzna, pośrednia i bezpośrednia), 3) możliwość objawienia, 4) fakt objawienia, 5) jego źródła. Tablice te służą do nauczania dorosłych, obie możnaby wykorzystać przy repetycji w 7 kl. gimn. (dogmatyka). Mons. G. Antonietti (Quaderni illustrati per l'insegnamento religioso) opisuje sposób nauczania religji według specjalnego systemu, który od dziesięciu lat cieszy się względnem powodzeniem w Niemczech (por Katechetische Blätter 1934, nr. 10 i 11), zresztą tablica i kreda nie jest obcą ks. prefektowi w Polsce w jego codziennych lekcjach nietylko w szkołach powszechnych, ale i średnich.

W dziale L'insegnamento nella scuola, p. M. tłómaczy kanony kodeksu (can. 1373, 1381, 1382) odnośnie do nauczania religji w szkołach powszechnych, wszak jest to stałą troską kościoła, by młodzież otrzymała religijne wychowanie (Le disposizioni del Codice per l'insegnamento della Religione). W artykule Mons L. Rosa (La loro attuazione secondo i regolamenti scolastici) autor odpowiada tym, którzy chcieli widzieć przy nauczaniu religji w szkołach powszechnych tylko księży, że 1^0 jest to chwilowo we Włoszech fizyczną niemożliwością, a 2^0 apostolstwo świeckich w dziedzinie nauczania katechizmu winno mieć zastosowanie nietylko w krajach misyjnych. Ten sam autor w dziale Nella scuola media w dalszym ciągu omawia problem ocen i egzaminów z religji, stanowisko prefekta w szkole i sprawę podręczników. Ciekawe, że już trzy lata trwa konkurs na napisanie dobrego podręcznika religji, który ogłosił dom wydawniczy La scuola Bresca. Nagroda 40.000 lir wciąż jest do zdobycia. I my w Polsce odczuwamy potrzebę prawdziwie dobrych podręczników.

Tenże Numer styczniowy przynosi dwie dokładnie opracowane lekcje dla kapelanów organizacji Balilla (najmłodsi harcerze). Jedna z nich mówi o zgorszeniu a druga o złych rozmowach. Zaznaczywszy, że Balilla jest organizacją państwową, na którą rząd faszystowski zwraca specjalną uwagę.

Lutowy numer Catechista Cattolico (Febbraio 1935) przynosi dalszy ciąg rozważań Mons. L. Pavanelli nad dydaktyką katechetyczną i osobowością

księdza proboszcza (jest to już trzeci artykuł w tej sprawie). Mons. Pavanelli bardzo ciekawie ujmuje i sprawę programu i sprawę osoby nauczającego, niestety szczupłość miejsca nie pozwala na szersze omówienie tych spraw, związanych zresztą z kwestją nauczania religji w kościele a nie w szkole.

A. Z. podaje lekcje na luty, których tematy są dla dzieci młodszych: Zmartwychwstanie i Wniebowstąpienie. Zesłanie Ducha Św., o Kościele i o znaku Krzyża Świętego — zaznaczyć należy, że są to obrazowe przedstawienia prawd wiary bez jakiegokolwiek memoryzowania. Dla wyższego poziomu tematy są następujące: Obietnica Odkupiciela, Boże Narodzenie, Ave Maria (marjologja i śpiew).

Na poziomie niższym zwraca się uwagę bardziej na momenty natury etycznej, na poziomie zaś wyższym na momenty dogmatyczne. Mons. L. Vigne dzieli się z czytelnikami swemi tablicami synoptycznemi, których podaje pięć: Pismo Św., Tradycja, Katechizm, Synteza Katechizmu, Symbol Apostolski. *B. Mazio* podaje opis dnia katechetycznego w Ferrarze. C. Grillantini'ego — La visita pastorale zamyka dział nauczania parafjalnego. W następnym dziale — L'insegnamento nella scuola, Mons. C. Rosa (I nostri testi e quelli degli altri) wyjaśnia czemu we Włoszech jeszcze niema dobrych podręczników, toć to wszystko stało się nagle i nauczanie religji w szkołach średnich i ten dzień 11 lutego 1929 r. Pod tytułem Noterelle giuridiche — autor (c. r.) cytuje dekrety państwowe w sprawie zobopólnego porozumienia się czynników państwowych i kościelnych przy nominacji nauczyciela religji. Numer zawiera także dwie lekcje dla organizacji zwanej Balilla, której celem jest wychowanie młodego obywatela Italji na dzielnego i prawego człowieka, dobrego katolika i gorącego patrjotę.

Ks. Dr. Zbigniew Kamiński

BILDUNG UND ERZIEHUNG rok 1935, zesz. 1. Słowo wstępne rozwija program tego czasopisma, do którego się przyłączyły obecnie cztery, dawniej samodzielne, czasopisma pedagogiczne, mianowicie: „Die katholische Privatschule", „Pharus", „Schule und Erziehung" i „Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik". Jedno to czasopismo, które się odtąd będzie ukazywało co dwa miesiące, chce nadal spełniać zadania wszystkich tych czterech perjodyków: chce dawać, na podstawie kat. światopoglądu, artykuły naukowe, praktyczne, dotyczące wychowania prywatnego pozaszkolnego, chce stale referować o (niem.) prawodawstwie szkolnem i chce zamieszczać recenzje, kronikę i komunikaty. Zeszyt pierwszy zawiera także artykuły:

Dr. G. Morgenstern: Diltheys Auffassung vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik (Zapatrywanie Diltheya o charakterze naukowym pedagogiki). D. zajmuje wobec pedagogiki głównie stanowisko historyczne, ale szuka i reguł, normujących działalność wychowawcy, i twierdzi: „Konkretny i pełny ideał dzisiejszego wychowawcy i dzisiejszej pedagogiki znajdziemy w naturze naszego narodu i naszych czasów". O dziele swego życia wyraził się D. (w 70 rocznicę urodzin), że to „rumowisko, szczątki, strzępy" (Bopp, Die erzieh. Eigenwerte d. kath. Kirche, str. 606).

Dr. Josephine Nettesheim: R. M. Rilkes Bildungsidee und ihre Überwindung durch Stefan George (Rilkego idea kształcenia i jej przezwyciężenie przez St. Georkego). R., jeden z nowoczesnych poetów niem., wywierał wielki wpływ na młode pokolenie (w Niemczech) swojemi poezjami (lirycznemi), pamiętnikami i listami, przejmuje się rosyjskim sentymentalizmem, głosi rodzaj panteizmu, zaleca bierność duchową w cierpieniu; zadaniem wychowawcy ma być „w niczem nie przeszkadzać". St. G., również poeta, odwraca się od bierności w rozwoju duchowym, nawołuje; głosi, że bóstwo się objawiło narodowości, dąży do religji narodowościowej: „Duma jest siłą, która podtrzymuje naród, miłosierdzie rozkłada; domaga się wyrobienia narodowego przez przewodniczenie, szkolenie, karność, autorytet, wychowawcą jest wódz, który jest i prawodawcą i źródłem moralności. Wobec takich zapatrywań wskazuje autorka tego art. na „szerokość i stałą pewność kat. idei wychowawczej, bez której żadna epoka obejść się bez szkody nie może". Przyznać trzeba, że R. i G. należą do wybitnych poetów niem. (p. Forst de Battaghia, Der Kampf mit dem Drachen).

Dr. Matthias Lichius: Deutsche Glaubensunterweisung als religöse Erziehung (Nauczanie niem. wiary jako wychowanie religijne). Art. ten przeciwstawia się rozprawie (w czasop. „Deutsche Mädchen bildung). „Wychowanie rel. kobiety ze stanowiska wiary niem". (autorka: Dr. Lenore Kühn); wskazuje na to, że istnieje tam w myślach istotnych duch francuskiego oświecenia i filozofja panteistyczna, że do katastrofy prowadzi życie, które się w tragicznem zaślepieniu trzyma zdania: „eritis sicut Deus scientes bonum et malum".

Ferdinand Bergenthal: Was besagt die Wissenschaftlichkeit der höheren Schule? (Co oznacza naukowość szkoły średniej?). W Niemczech jest obecnie aktualny problem reformy szkoły średniej. Pierwszy to art. na ten temat w tem czasopiśmie. Autor zastanawia się nad tem, co to jest prawdziwa nauka, wspomina o fałszywych prądach naukowych i wypowiada swoje przekonanie, że zadaniem szkoły średniej winno być: dać młodemu człowiekowi głębokie pojęcie o nauce i wyrobić w nim prawdziwe naukowe myślenie.

Friedrich Schulze: Die deutsche Namenkunde im Spiegel deutschen Volkstums (Nazwiska niem. w zwierciadle narodowości niem.).

Ks. Wł. Karasiewicz.

REVUE BELGE DE PÉDAGOGIE. Carlsbourg R. XVI styczeń 1935.

Miesięcznik założony przez br. Maximin'a Zgr. Braci szkół chrześcijańskich. Wielce zasłużony założyciel tego cennego czasopisma pedagogiki katolickiej zmarł 4 lata temu. Miesięcznik jednak nie tylko nie podupadł, lecz rozwija się coraz bardziej przy współudziale profesorów Wydziału Pedagogicznego w Lowanjum. Obejmuje zawsze dwa działy: ogólno-pedagogiczny (partie générale) i część praktyczną (partie pratique) zawierającą lekcje wzorowe nietylko z religji lecz nawet przeważnie z przedmiotów świeckich (arytme-

tyka, gramatyka, literatura, przyroda, historja etc.). Bracia szkół chrześcijańskich są to bowiem nauczyciele — laicy w habitach i nawet z reguły swojej nie wolno im uczyć się łaciny, aby nie mieli możności otrzymać święceń. Dopiero przed kilku laty (1928) Ojciec Św. pozwolił im uczyć łaciny w ich szkołach, aby mogli wypełnić program państwowy, lecz święceń nie biorą.

Podając na tem miejscu streszczenie tego Miesięcznika, pragniemy zaznajomić naszego czytelnika przedewszystkiem z kwestjami dotyczącemi bezpośrednio nauczania i wychowania religijnego.

Zeszyt styczniowy 1935 r. przynosi dwie prace *L. Riboulet'a* prof. filozofji w Wallebenoite à St.-Etienne (Lyon) i autora znakomitej „Historji Pedagogicznej". Pierwszy artykuł właściwie obszerny list potwierdza dawniej rzucone pytanie czy św. Jan Baptysta de La Salle był twórcą pierwszego seminarjum nauczycielskiego. Drugi artykuł *L. Riboulet'a, Les écoles du moyen âge* (szkolnictwo w średniowieczu) str. 199 rozpoczyna dłuższą i niezmiernie ciekawą pracę o szkołach elementarnych przy parafjach, które się datują od zaprowadzenia chrześcijaństwa, o szkołach klasztornych sięgających czasów S. Hieronima, wreszcie o szkołach miejskich, które fundowano od XII i XIII w.

L. Fourneau. Observation przestroga dla tych, którzy zbyt ufają nowoczesnym metodom opartym rzekomo na obserwacji. 1^{0} dziecko nie odkrywa praw naukowych lecz je przyjmuje na wiarę. 2^{0} Podręczniki zbyt przeładowane terminami naukowemi małe dają pole do obserwacji. Podręcznik dla klas młodszych różni się nie poziomem lecz mniejszą ilością stronic. Cenna uwaga dla przyszszłych autorów.

M. Rovroy. La clinique psychologique belge. C. d. artykułu opisującego sposoby obserwacji dzieci oddanych na klinikę.

Siostra Marja Henrietta. Les erreurs dans le calcul élementaire. (Błędy w rachunkach początkowych).

Ks. E. Dévaud prof. Uniw. we Fryburgu (Szw.). L'enseignement de la lecture (nauka czytania).

W części praktycznej: lekcja historji na stopniu średnim *o klasztorach*, którą niebawem podamy w obszerniejszem sprawozdaniu.

KULTURA I WYCHOWANIE. Rok II. Zeszyt pierwszy. Warszawa 1934. Nakładem Zarządu Głównego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych.

Piotr Petersen. Narodowo-polityczne kształcenie moralności, str. 1. Międzynarodowe Kongresy Wychowania Moralnego wykazują bankructwo liberalizmu i ducha 19-go wieku. Idealistyczny liberalizm doprowadził w wychowaniu do przeceniania świata pojęć. Tym wartościom przeciwstawia dzisiejsza narodowo-polityczna pedagogika indywidualnego człowieka, jako członka narodu politycznie zorganizowanego. Nowe pojęcie kultury, „kultury żywej", tej, która się przejawia poprzez wieki w zwyczajach, obyczajach, w pracy, w religijności, która kształtuje codzienne życie masy narodowej robotników, rzemieślników, wieśniaków, jest istotną konkretną wartością: na niej jedynie oprzeć można wychowanie moralne. „Kultura żywa" usunie podział narodu na wykształconych i niewykształconych.

usunie też rozbrat w dziedzinie moralnej między czynem a myślą, między abstrakcyjnym dobrem, a dobrem konkretnem, wymaganem przez życie.

Zygmunt Mysłakowski. Państwo a siły społeczne, str. 10. Państwo i społeczeństwo nie są tożsamością. Związek między grupami społecznemi a państwem rawsze istnieje, lecz nie zawsze jest konieczny, zwykle jest zmienny, a często bardzo luźny. W procesach społecznych państwo odgrywa rolę czynnika stałości i równowagi, umożliwiającego ogólny porządek. Niekiedy ta rola idzie w kierunku bardziej zachowawczym, ochraniającym, lub rewolucyjnym — kształtującym. Wzmożona interwencja państwa przejawia się wtedy, kiedy aparatem państwowym owłada jakaś silna jednostka, lub grupa. Ośmieszona biurokracja może być też siłą społeczną np. Sowiety dla pogłębienia świadomości kulturalnej mas zrobiły więcej, niż carat przez lat sto. Pomiędzy zupełną nieinterwencją, a wszechwładzą państwa istnieje punkt najkorzystniejszy. Znalezienie go jest kwestją rozumu politycznego i społecznego. Dziś aktualna koncepcja Heglowska o państwie jest nie do przyjęcia, państwo bowiem samo w sobie nie stanowi wartości. Co innego jest „wychowanie do państwowości". Hitleryzm właśnie używa państwa, jako dźwigni do rozbudowy sił społecznych, przedewszystkiem rodziny i ludu, który jest przedstawicielem rdzennej, prawdziwej kultury „aus Blut und Boden". Tem samem hitleryzm dąży do równowagi państwa i pozapaństwowych sił społecznych.

Józef Chałasiński. Demokratyczna filozofja społeczeństwa w Stanach Zjednoczonych A. P., str. 20. Supremacja państwa nad jednostką jest obca psychice amerykańskiej. Najwyższy ideał demokracji amerykańskiej — to wolny człowiek. Ponieważ ludzie, jako ludzie posługują się państwem, ideał człowieka utożsamia się z ideałem człowieka etycznego. Ale ten ideał etyczny może się rozwijać tylko na glebie wolności. Większość arytmetyczna to tylko praktyczna formuła rozwiązywań koniecznych; istotą wolności demokratycznej jest zasada współżycia, uznająca wolność sąsiada i współobywatela za najwyższe prawo. Tyranja większości, czy mniejszości przeczy demokracji i tamuje rozwój. Wolność i państwo nie negują siebie, przeciwnie wzajemnie się wymagają. Człowiek bowiem poza społeczeństwem nie da się pomyśleć. Wolności indywidualnej być nie może; istnieje wolność społeczna, wzajemna, którą organizuje i zabezpiecza państwo. Rozbudzanie dążeń wolnościowych i społecznych jest celem wychowania obywatelskiego. Rząd demokratyczny z natury swojej musi być wychowawczy, a metodą w tej pracy nie może być przymus. Stąd „lekarstwem na niedomagania demokracji jest sama demokracja". W realizowaniu ideału demokratycznego konieczni są przywódcy. W życiu wolnem osobiste wartości i zasługi społeczne wysuwają na czoło jednostki wybitne, które pozostając w ścisłym kontakcie ze społeczeństwem wyrażają jego potrzeby i ułatwiają ich zaspokojenie. Jeśli się mówi, że masy chcą być rządzone należy dodawać: dobrze rządzone. Potrzebne są rządy przywódców, ale potrzebna też swobodna krytyka społeczna. Rozwijanie uzdolnień do demokratycznego przywództwa jest istotnym postulatem wychowania obywatelskiego.

Karol Ludwik Koniński. O postawę wobec własności (Z zagadnień moralności publicznej), str. 36. Nauki o człowieku i społeczeństwie

nie chcą być normatywnemi; mówią wiele o przeszłości, a nic o przyszłości. W dziedzinie zagadnień gospodarczych o sposobach wypowiadać się mogą tylko zawodowcy' ale o celach mogą i muszą pisarze - literaci, czyli opinja publiczna. Jaką ma być postawa wobec własności? Godność człowieka wymaga wolności, a ta znów własności. Zakres własności, jak i wolności zależy od moralnej wartości osobistej. Normuje ten zakres państwo, ponieważ stoi na straży moralności życia społecznego i współuczestniczy w gospodarce jednostek. Istnieje więc moralna hierarchja własności: własność legalizowana i uświęcona osobistym wysiłkiem, służąca godziwej wolności, np. oszczędzanie; inna niesprawiedliwa, szkodliwa, np. zdobyta spekulacją. Konsekwentnie istnieć też musi hierarchja wolności. Indywidualizm liberalny i uniwersalizm nie uwzględniają: pierwszy — moralności, drugi — wolności jednostki. Przyszła struktura gospodarcza musi przekształcić się w duchu „personalizmu". Pisarz - dramaturg, powieściopisarz, liryk, także plastyk, mający świadomą, czynną postawę wobec zagadnień gospodarczych mogą w sposób skuteczny urabiać opinje o tem, co jest i nawet dawać wizje tego, co powinno być.

Ks. Jan Ciemniewski. Kultura a demokratyzm str. 53. Pomimo wielkich zasług demokracja traci dziś grunt pod nogami. Przyczyna tkwi w tem, że w demokratycznych formach ustroju państwowego zabrakło ducha demokratycznego, ducha chrześcijańskiego. Renesans religijny daje wielkie nadzieje na przyszłość. Główną rolę mają do spełnienia wychowawcy, albowiem kształtują ducha nowych pokoleń.

M. C. Narly. Osobowość jako ideał wychowania str. 59.

Jak życie, tak i wychowanie nie może się obejść bez ideału. W wyborze ideału zawsze nasuwa się trudność pogodzenia interesów jednostki i społeczeństwa. Jednak synteza jest możliwa, a mianowicie: „kultura osobowości w ramach zasady społecznej". Wartością najwyższą jest człowiek, w swoich przejawach wyższych; od niego bowiem wszelkie dobro pochodzi i dla niego istnieje. Doskonalenie się jednostki uskuteczniać się może jedynie we współpracy ze wszystkimi członkami społeczeństwa. To prowadzi do uznania „zasady społecznej". W spełnianiu swego powołania zawodu jednostka zdobywa własne samoutwierdzenie, czyli rozwój własnych specyficznych wartości, i zaspakaja potrzeby społeczności, implicite — potrzeby każdego z jej członków. Powołanie—zawód nie wyklucza wszechstronności zainteresowań, ale wymaga hierarchji wśród nich i specjalnego rozwinięcia zainteresowania górnego. Jeżeli nakaz „osobowości" dąży do maximum realizacji jednostkowej, to „zasada społeczna" zapewnia maximum dla ludzkości, dla tej „wielkiej istoty". Nie bezpośrednio wszakże, ale przez naród, przez tę jednostkę „na wielką skalę", obdarzoną oryginalnością specyficzną. Mniejsze ma znaczenie czynnik rasy, różnorodność bowiem ras stale się zaciera. Państwo też nie może być ideałem wychowawczym, gdyż państwo jest tylko organizacją i funkcją, a nie istotą.

Realizację „osobowości" tamuje przymus ze strony społeczeństwa i państwa dziś jeszcze tak szczególniej niedoskonałego. Jednostka w interesie własnym, jak i zbiorowości, nie naruszając „zasady społecznej", ma prawo zwalczać niesłuszne ograniczenia. Duża też trudność dla osobowości

wynika ze zmechanizowania pracy. Usunie ją jednak dalszy rozwój technik przez zmniejszenie liczby godzin koniecznej pracy zarobkowej.

Rennie Smith. Praca i moralność str. 74. Jeżeli ludzie mają żyć życiem choć trochę głębszem, muszą posiąść wysokie poczucie wartości swej pracy. Chrystjanizm czyni pracę służbą Bożą, grą grosza wiecznej zapłaty. Faszyzm utożsamia pracę ze służbą dla państwa—państwa korporacyjnego. W bolszewiźmie życie państwowe opiera się na zasadzie, że praca jest źródłem wszelkiej wartości. (Gdyby jednak pracownicy całego świata mogli poruszać się swobodnie, ludność Sowietów zmniejszyłaby się gwałtownie). Niemcy pracują dla niemieckości. I w faszyźmie, i w bolszewiźmie i w rasiźmie jest coś prawdy. To pozostanie i znajdzie się kiedyś w jednoczącej wszystko prawdzie chrześcijańskiej.

KULTURA i WYCHOWANIE. Warszawa 1935 r. Zeszyt 2 i 3.

Andrzej Lalande. O przesądach sprzeciwiających się rozwojowi sił moralnych str. 81. Kult natury i życia, nie dostrzegający tkwiącego w nich „zła", który wierzy, że wszystko, co jest z „natury" prowadzi do dobrych rezultatów, a konsekwentnie usprawiedliwiający wolę walki między jednostkami i gromadami ludzkiemi jako jedyne prawo i bodziec dla rozwoju kultury, jest przeszkodą w rozwoju sił moralnych. Fakty historyczne — zniesienie niewolnictwa, wyzwolenie kobiety, obrona słabszych, dążenia do wzajemnego zbliżenia się narodów i t. p. — świadczą, że istotna kultura, postęp w dziedzinie moralnej, przełamuje prawa natury, idąc w kierunku zacierania i usuwania tego, co w życiu jest instynktowe, pierwotne, biologicznie dziedziczne. Słowem — nie wystarcza nie opierać się życiu, ufając jego opatrznościowej mądrości, lecz trzeba mieć śmiałość przeciąć mu drogę, gdy zajdzie tego potrzeba.

Józef Pieter. Pogląd na świat a wychowanie (str. 89). Pogląd na świat jest kośćcem duchowym osobistości. Wartość wychowania tkwi przedewszystkiem w spoistości i sile poglądu na świat, zaszczepionego w duszy wychowanka. Dziś walą się wszystkie tradycyjne ideały i zapatrywania, stanowiące dotychczasowe światopoglądy. Nowych ustalonych jeszcze niema. Cierpi na tem młodzież.

Hiperfunkcja rozumu ludzkiego względnie do potrzeb biologicznych człowieka jest źródłem idealizmu i wszelkich problemów filozoficznych. Zagadnienia tak zw. filozoficzne, pozostały niewątpliwie w zaraniu dziejów gatunku ludziego, gdy po raz pierwszy zaczęli ludzie myśleć „dla przyjemności". Są one najbardziej dokuczliwe, lecz ani ich rozwiązać, ani odsunąć lub unicestwić nie można. Tragizm leży w tem, że logika nakazuje uznać agnostyckie „niewiem", potrzeby zaś życiowe domagają się pozytywnej dogmatycznej metafizyki. A więc, skoro człowiek „zmuszony jest z natury swojej do nonsensu filozofowania", metafizyka winna przystosowywać się do zmiennych potrzeb umysłowych człowieka i „zdawać się zgadzać z postulatami analitycznego rozumu, a przynajmniej najmniej się z niemi kłócić".

Z pośród dotychczasowych światopoglądów chrystjanizm odegrał wielką rolę, jako organizacja (głównie rzymski katolicyzm) jest bardzo jeszcze mocny, ma w sobie pierwiastki, które niewątpliwie wejdą do „wszelkiego przyszłego poglądu na świat", lecz już zajmuje, zdaniem autora, pozycję defenzywną. Entuzjazm chrześcijański już nie istnieje(!). Nauka, sztuka, literatura, filozofja są achrześcijańskie. Ze świadomości konfliktu nauki i wiary powstał w duszy młodzieży indyferentyzm metafizyczuy i brak postawy heroicznej wobec życia.

Pozytywistyczne ideały „postępu i kultury", które dla wielu były „rzetelną, głęboką wiarą i twórczym regulatorem ich życia", doznały gwałtownego wstrząśnienia w kataklizmie wojny światowej i obecnego kryzysu. Młodzież szczerze wysuwa ten problem: poco żyć i tworzyć, jeśli tę twórczość zniszczy demon wojny?

Komunizm „z punktu widzenia ludzkich potrzeb, górujący nad agnostycyzmem i indyferentyzmem", wobec myśli, „że poza poczynaniami na ciasnem ludzkiem podwórku niema sensu we świecie", jest metafizyką nawskroś rezygnacyjną, przytem technicyzm, obiecujący człowiekowi błogą wegetację, nietylko nie usunie zmory metafizycznych zagadek, lecz przeciwnie, skróciwszy do minimum czas pracy da możność pogrążać się w kontemplacji.

Być może kiedyś „człowiek mądry zlikwiduje potrzebę światopoglądu", tymczasem przyszły światopogląd musi odpowiadać następującym wytycznym: 1° być „w sam raz mistycznym", 2° wyjaśniać pozytywnie sens bytu wogóle, 3° zaspakajać „popęd monistyczny", 4° zapewniać odpowiednią swobodę jednostce i grupie („bez mistyki o wolności woli"), 5° zgadzać się bezwarunkowo z pierwotnemi popędami natury ludzkiej, 6° mimo determinizmu uznawać zdecydowaną wiarę w twórczą rolę myśli oraz konkretnej osobowości ludzkiej i 7° najistotniejsze — porywać, entuzjazmować, bowiem „ostatecznie niema to do rzeczy, (według p. Józefa Pietera), w co wierzymy, jeśli wierzymy naprawdę".

Wojciech Gotlieb. Wychowanie a przemiany społeczne (str. 112).

W ustalonych warunkach społecznych samo współżycie, wtłaczając w atmosferę silnych tradycyj i uświęconych obyczajów, urabia młodzież na członków społeczeństwa. Zupełnie inaczej rzecz się ma w epoce przemian. Teraz szkoła staje się „instrumentem", przekształcającym społeczeństwo w duchu nowych idei. Oczywista — rozumieć należy wychowanie jako działalność celową i świadomą.

Dwojakie jest ono: instytucjonalne i misyjne. Pierwsze opiera się na instytucjach i dąży do zachowania niezmiennej indywidualności zbiorowej. Typowym przykładem jest system wychowania w Sparcie.

Wychowanie misyjne, której najczystsza forma ujawnia się w historji religji, jest promieniowaniem sił skupianych w osobowości przywódców, usiłujących według swego ideału urobić jednostki i społeczeństwo. Tylko wychowanie misyjne wywołuje przemiany.

Lecz wychowania misyjnego nie da się stworzyć na żądanie.

Według Boyd'a jasne wytknięcie celu, którego ogólna wola społeczna pożąda, może uczynić szkołę twórczem narzędziem przemiany. W tym też celu wychowaniu należy zapewnić autonomję, ponieważ tylko wtedy przy-

chodzi do głosu myśl tych, którzy dążą do przemiany i — sama młodzież: jej niekłamane pragnienie i jej wiara w wieczne wartości i cele.

Koncepcja całkowicie automatycznej „prowincji pedagogicznej" jest utopią, albowiem uzależniona być musi od społeczeństwa gospodarczo, prawnie i kulturalnie. Najważniejszym punktem w teorji autonomji wychowania jest teza o własnej kulturze młodzieży i o jej wpływie na przyszłość społeczeństwa — zagadnienie dotychczas najmniej badane.

Praktycznym wnioskiem powinna być zasada, że podstawowem zadaniem wychowawcy jest zachowanie przeszłości dla przyszłości, a po jego spełnieniu usamodzielnienie go do czynnej roli w procesach społecznych.

Antoni Bolesław Dobrowolski. Sprawa oświaty inteligenckiej czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie. (Projekt wyższej szkoły ogólnokształcącej, czyli organizacji samokształcenia inteligentów, str. 133). W porównaniu z ludźmi Hellady, Odrodzenia, inteligent dzisiejszy jest barbarzyńcą. Cechuje go brak kultury ogólnej, brak treningu umysłowego, naszpikowanie cudzą wiedzą i manja filozofowania. Odbija się to fatalnie na jego światopoglądzie, który staje się dziełem przypadku i jest „okropną tandetą".

Droga naprawy leży w projektowanej instytucji oświatowej i inteligenckiej, bardziej potrzebnej od „oświaty ludowej", i „uniwersytetów ludowych". Dotychczas podobnej instutucji nie było. Autor proponuje na początek stworzenie czegoś w postaci „Wyższej szkoły Ogólnokształcącej" i padaje zarys programu, metod i pracy.

Ogólny charakter studjów musi być humanistyczny i nawskroś nowożytny. Program ma obejmować świczenie umysłu, poznanie techniki pracy umysłowej, poznanie czterech zasadniczych gatunków sposobu poznawania (zwyczajnego, magiczno-mistycznego, filozoficznego i naukowego), poznawanie i przeżywanie sztuki, roztrząsanie zagadnienia czasu wolnego, oświaty i wychowania, zagadnień gospodarczych, społecznych i psychologicznych.

Taka „Universitas" założona w Polsce stałaby się przedmiotem dla „Międzynarodowej Ligi Oświaty Inteligenckiej".

Józef Chałasiński. Tendencje antydemokratyczne w Stanach Zjednoczonych str. 150. Przedewszystkiem zaliczyć należy do nich: nacjonalizm, występujący od początku niepodległości Stanów Zjenoczonych, zasilany politycznemi przeżyciami aż po Wojnę Światową, propagowany ideowo przez Monroego i Wilsona, a czynnie przez rozmaite organizacje („Komitet Propagandy", „Towarzystwo Flagi St. Zjed.", „Legjon Amerykański"), wreszcie realizowany przepisami ustawodawczemi w wychowaniu obywatelskim.

Następnie—militaryzacja wychowania, wprowadzona w 1916 r. nie została zaniechana. Oparta na zasadzie, że „siła jest najwyższą władzą", znajduje poparcie organizacyj wojskowych i nacjonalistycznych. Sprzeciwiają się jej liberalne koła pedagogiczne z prof. Devey na czele.

Z tych samych kół, a przy poparciu finansowem kapitalistów, wychodzą tendencje faszystowskie, zwalczające „czerwone niebezpieczeństwo" i, niezdolną do jego zwalczania, demokrację. W tej atmosferze rodzi się nowy dla Ameryki pogląd na zadanie armji, iż „nie tylko do niej należy

obrona terytorjum, ale także walka ze społecznemi i ekonomicznemi problemami kryzysu.

Ponieważ „nie konstytucja, ale wolna ziemia i obfitość naturalnych bogactw stworzyły demokrację Ameryki", dotąd zwyciężyły tendencje demokratyczne. Dziś konflikt z oligarchją jest silniejszy. Niebezpieczeństwo zagraża: ze strony Kościoła Rz.-Katolickiego,—wprawdzie wobec ekonomicznej niższości katolików, przewagi protestantyzmu i rozdziału Kościoła od Państwa niezbyt wielkie; groźniejsze — ze strony trustów bankowych i przemysłowych, decydujących już całkowicie o wyborze prezydenta; najistotniejsze — od wewnątrz, od duszy współczesnego amerykanina, w której zmaga się dawny farmer demokrata z businessemanem kapitalistą. To też kryzys gospodarczy okazał się dobrodziejstwem. W jakiej mierze na jak długo — przyszłość pokaże.

Swami Yatiswarananda. Moralność i praca (str. 171). Postępowi przemysłowemu i technicznemu nie dorównał rozwój moralny i dlatego to, co powinno być używane dla szczęścia ludzkości jest używane dla ujarzmienia i zniszczenia. Przywrócić równowagę może tylko wychowanie. Warunkiem sprzyjającym moralnemu rozwojowi jest praca, ale praca, której się poświęcamy całą duszą i bezinteresownie.

Taki ideał pracy nie jest utopją i nie wymaga koniecznie wiary w Boga. Nawet ateista może być natchniony duchem bezinteresownej pracy dla dobra własnego i bliźnich. Niemniej łatwiej wierzącemu. „Dla tych, co wierzą w Boga Osobowego, praca jest sposobem oddania sił Jemu całą swą duszą... Natomiast ci, którzy patrzą na Boga, jako na wieczysty immanentny Pierwiastek... ci mogą posiadać jeszcze wyższe motywy prowadzenia uświęconego żywota. Uważają oni, zdaniem autora, każdy dobry czyn oddany człowiekowi za pewną formę służby dla Boga, utajonego w człowieku"...

Ks. Bronisław Kulesza (Warszawa).

Gregoriana, dwumiesięcznik. Lwów, Skarbkowska 12. W odnowionej szacie i pod zmienioną nazwą (dawn. Posłaniec św. Grzegorza) ukazał się 1 — 2 zeszyt tego organu Archid. Lwowskiej obrz.-ormiańskiego. Zawiera: *Monoteizm St. Testamentu* pióra Ks. Arc. Teodorowicza. Fotografja i opis *dyplomu Kazimierza W.* pozwalający na założenie biskupstwa orm.

Oraz ciekawe przyczynki *Z dziejów sióstr miłosierdzia* i *Konferencję do Panów św. Winc. a Paulo* — również wytwornem piórem Ks. Arc. Teodorowicza podane. Wszystkie wymienione publikacje mogą się przydać w pracy prefektowskiej ze względu na temat i na formę, która służyć nam może za wzór, wspaniały.

Wg.

KOMUNIKATY

Episkopat Polski o szkolnictwie.

Konferencja Episkopatu Polski, odbyła się pod przewodnictwem J. E. ks. kardynała Aleksandra Kakowskiego w Warszawie w dniach 4 — 6 maja r. b. z udziałem trzydziestu trzech Księży Biskupów i zajęła się głównie zagadnieniami nauczania i wychowania młodzieży, uszęszczającej do szkół.

Najdostojniejszy Episkopat, opierając się na posłannictwie Chrystusowem oraz na wskazaniach encykliki Ojca św. Piusa XI o chrześcijańskiem wychowaniu młodzieży, wraz ze społeczeństwem katolickiem dąży do stosowania we wszystkich dziedzinach szkolnictwa postulatów nauki katolickiej, będącej najważniejszą podstawą zdrowego wychowania młodego pokolenia dla Kościoła i Państwa.

Episkopat Polski niejednokrotnie na poprzednich swoich konferencjach poddawał tę tak ważną dla Kościoła, narodu i państwa dziedzinę właściwemu oświetleniu i analizie. Jednak powtarzające się tu i ówdzie niepokojące objawy w prowadzeniu nauczania i wychowania szkolnego oraz nieusunięte jeszcze nieporozumienia pomiędzy niektóremi władzami szkolnemi a kościelnemi, wyłoniły potrzebę zasadniczego rozpatrzenia dzisiejszego stanu wychowania młodzieży i podkreślenia stanowiska Kościoła do stosowanego systemu i metod.

Między innemi, konferencja księży Biskupów ponownie zwróciła swoją uwagę na takie ujemne objawy w wychowaniu młodzieży, jakiemi są np. koedukacja, kształcenie i wychowanie dzieci katolickich przez niekatolików, nadużywanie wychowania fizycznego ze szkodą dla zdrowia fizycznego i moralnego młodzieży, popierania organizacyj raniących ducha młodzieży katolickiej i t. d. Episkopat pragnie pomyślnego ułożenia się stosunków pomiędzy szkołą z jednej a Kościołem i społeczeństwem katolickiem z drugiej strony.

Podkreślono w referatach trudną i odpowiedzialną pracę ogółu nauczycielstwa, któremu należy się uznanie i wdzięczność. Z uznaniem też jest Episkopat dla organizacyj katolickich młodzieży i jej duszpasterzy, działających w trudnych warunkach.

Nadto konferencja zajęła się skargami, wniesionemi do Episkopatu przez katolików na udzielanie przez inowierców, wbrew prawom Bożym i państwowym rozwodów, małżeństwom, zawartym w Kościele katolickim, Episkopat postanowił jak najenergiczniej przeciwko temu wystąpić, oraz ponownie przypomnieć społeczeństwu katolickiemu świętość i nierozerwalność małżeństwa katolickiego.

Zjazd Księży Prezesów Kół diec. i delegatów.

Zarząd Główny Związku Kół diecezjalnych księży prefektów zwołuje zebranie doroczne Księży Prezesów i delegatów Kół diecezjalnych na 29 sierpnia b. r. o godz. 10 rano w Warszawie. Sala Gimnazjum św. Stanisława Kostki, Traugutta 3.

Kurs katechetyczny w Krakowie.

Pod koniec wakacyj tegorocznych ma się odbyć **kurs katechetyczny** w archid. Krakowskiej. Bliższe szczegóły o tematach i terminie będą podane w dziennikach.

Kurs katechetyczny w Pińsku.

W dniach 23—24 sierpnia b. r. odbędzie się kurs katechetyczny dla dla ks. ks. prefektów diecezji pińskiej.

Wakacyjne wykłady dla duchowieństwa.

Rektor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w porozumieniu z rektorem seminarjum duchownego w Lublinie urządza wykłady naukowe dla duchowieństwa w dniach od 2 do 5 lipcu b.r. Ogólnym tematem wykładów będzie „Kościół".

Szczegółowy program jest następujący:

Dnia 2 lipca.

Godz. 10. Msza św. i otwarcie.

Godz. 11 Objektywna wartość Odkupienia a symbolizm modernistyczny — X. prof. A. Słomkowski. Lublin.

Godz. 12. Kościół jako mistyczne ciało Chrystusa Pana — X. prof. A. Tymczak. Przemyśl.

Godz. 5. Kościół jako najwyższy sędzia w zagadnieniach religijnych — X. prof. J. Kruszyński, Lublin.

Godz. 6. Czem Kościół może najbardziej pociągnąć do siebie współczesnych ludzi — X. rektor J. Maśliński. Katowice.

Dnia 3 lipca.

Godz. 10. Kościół jako instytucja prawna — X. prof. M. Wyszyński. Lwów.

Godz. 11. Istota i zadania kapłaństwa w Kościele Chrystusowym — X. prof. T. Wilczyński. Lublin.

Godz. 12. Istota Mszy św. w świetle współczesnych poglądów teologicznych — X. prof. E. Florkowski. Kraków.

Godz. 5 i 6. Jedność Kościoła a współczesne próby zjednoczenia Kościołów chrześcijańskich — X. prof. Wł. Goral. Lublin.

Dnia 4 lipca.

Godz. 10. Pojęcie Kościoła w nowszej teologji protestanckiej — prelegent będzie później podany.

Godz. 11. Pojęcie Kościoła w nowszej teologji prawosławnej—X. prof. M. Niechaj. Lublin.

Godz. 12. Postawa Kościoła względem współczesnych prądów umysłowych — X. prof. J. Pastuszka, Lublin.

Godz. 5. Postawa Kościoła wobec teorji i praktyki państw totalnych— X. rektor A. Szymański, Lublin.

Godz. 6. Dogmatyczne podstawy Akcji Katolickiej, jako pomocniczego organu kapłaństwa — X. dyrektor St. Wojsa, Włocławek.

Dnia 5 lipca.

Godz. 10 i 11. Idee przewodnie w konkordatach, zawartych przez Piusa XI — X. prof. J. Wiślicki, Lublin.

Godz. 12. Kościół i sprawy religijne w Konstytucji polskiej — X. prof P. Kałwa, Lublin.

Godz. 5. Czem jest Kościół dla Polski — prelegent będzie podany później.

Godz. 6. Czem jest Stolica Apostolska dla Kościoła i ludzkości — X. dyrektor Wł. Lewandowicz, Warszawa.

Wykłady będą się odbywać w gmachu K.U.L. Kierownictwo zastrzega sobie możliwość zmian, o ile będą konieczne. Karta wstępu wynosi 5 zł., mieszkanie, obiad, kolacja — 5 zł. dziennie. We wszystkich sprawach związanych z wykładami, należy zwracać się pod adresem: Wykłady uniwersyteckie dla duchowieństwa, Lublin, Uniwersytet.

Zgłoszenia na mieszkanie i utrzymanie należy uskutecznić najpóźniej do dn. 25 czerwca b. r.

Legalizacja Koła Lwowskiego.

Starostwo Grodzkie Lwowskie
L. B. P. 4/122 (Stow.) II/35.

We Lwowie, dnia 10 maja 1935 r.

Zarządowi Związku Diecezjalnych Kół Księży Prefektów
w Warszawie, ul. Senatorska L. 31.

przesyłam do wiadomości.
Za Starostę Grodzkiego
(—) *Kirchner Franciszek*
Wicestarosta Grodzki

O d p i s!

Lwowski Starosta Grodzki.
L. BP: 4/122 (Stow.) II/35.

We Lwowie, dnia 10 maja 1935 r.

Do Kierownictwa Oddziału pod nazwą:
Lwowskie Koło Diecezjalne, Stowarzyszenie Księży Prefektów
we Lwowie, pl. Kapitulny 7

do rąk J. M. Ks. Prałata D-ra Adama Gerstmana

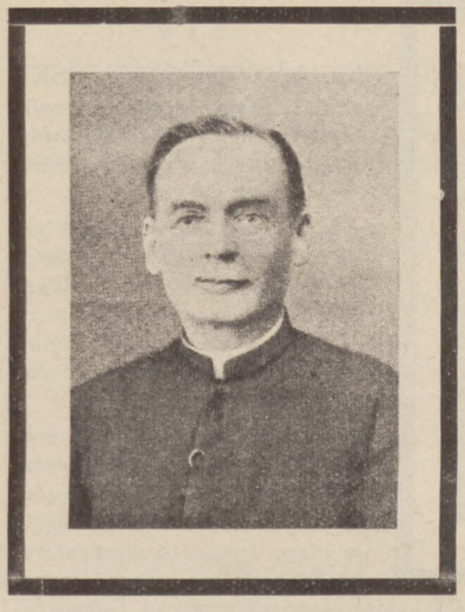
Na zasadzie artykułu 42 rozporządzenia Prezydenta Rzpltej z 27 października 1932. W przedmiocie Prawa o stowarzyszeniach Dz. Ust. R. P .Nr. 94 poz. 808 i po myśli art. 13 ustęp 1 powołanego rozporządzenia nie podnoszę zastrzerzeń przeciw założeniu powyższego oddziału.

Zarazem zwracam uwagę Kierownictwa oddziału, że o ile poszczególne kierunki działalności, określone w statucie podlegają odrębnym przepisom winno się stowarzyszenie do tych przepisów w każdym wypadku zastosować. Jeżeli zaś jest potrzebne specjalne zezwolenie władzy, to środki prowadzące do urzeczywistnienia statutowego celu, mogą być wprowadzone w życie, gdy stowarzyszenie takie zezwolenie uzyska.

Nadto stosownie do art. 41 przedostatni ustęp powołanego rozporządzenia Prezydenta Rzplitej — Kierownictwo oddziału ma obowiązek w 2 tygodniowym terminie zawiadomić Starostwo Grodzkie o każdorazowej zmianie swego składu osobowego, adresu oddziału i statutu stowarzyszenia, licząc termin powyższy od dokonania zmiany względnie od powzięcia o niej wiadomości.

O ile powyższe stowarzyszenie korzysta z ofiarności publicznej, albo z zapomóg udzielanych im przez władze lub instytucje publiczne bez względu na cele stowarzyszenia — winno kierownictwo nadto ściśle stosować się do postanowień określonych w art. 43 rozporządzenia Prez. Rzplitej w przedmiocie prawa o stowarzyszeniach z 27. X. 1932.

Lwowski Starosta Grodzki:



ś. † p.

Ks. AL. PECHNIK

doktór filozofji, profesor IV-go Gimnazjum we Lwowie, b. redaktor „Miesięcznika Katechetycznego", ostatnio redaktor „Gazety Kościelnej" ur. dnia 29 stycznia 1855 r. † dnia 17 lutego 1935 r. we Lwowie.

Ś. p. Ks. Aleksander Pechnik, będąc zdolnym i wszechstronnie wykształconym profesorem literatury polskiej i niemieckiej, poszedł za głosem powołania i, odbywszy studja teologiczne, został księdzem. Znał teologję, literaturę niemiecką, francuską i polską, miał zamiłowanie do filozofji greckiej i niemieckiej, był znawcą dzieł sztuki.

Obok tych upodobań intelektualnych posiadał zmarły szerokie i dobre serce dla ubogich, co płynęło z głębokiego jego życia ascetycznego, jakiem do skonu się odznaczał. Jako ksiądz pozostał nadal profesorem gimnazjum, lecz niebawem rozwinął szerszą działalność publicystyczną. Pisywał do Przeglądu Polskiego i Przeglądu Powszechnego. Był razem z Ks. Gadowskim założycielem i redaktorem „Miesięcznika Katechetycznego". Jako redaktor wciągał do pracy pisarskiej siły młodsze, zachęcał je, przeglądał ich pierwsze próby, dawał wskazówki, uczył, cieszył się z powodzenia drugich, dla wszystkich jednakowo cierpliwy, wyrozumiały i dobry. Był przez kilka lat prezesem lwowskiego Koła XX Prefektów, które Go wyróżniło honorowem członkowstwem. Zmarł w okolicznościach tragicznych.

Requiescat in pace.

X. Br. P.



ś. † p.

Ks. ANTONI CIEPLIŃSKI

M. Ś. T. Szamb. J. Św., Kanonik kapituły warszawskiej, Naczelny Wizytator nauki religji w Ministerstwie W. R. i O. P.

Ś. p. ks. Antoni Ciepliński (ur. 1873 r.), szkołę średnią i seminarjum duch. ukończył w Warszawie. Wyższe studja teologiczne odbył w Akademji Duchownej w Petersburgu uzyskując stopień Magistra Św. Teologji

Pracował od 1898 r. jako prefekt. Arcybiskup Popiel powołał ś. p. ks. Cieplińskiego na profesora Semin. warszawskiego, gdzie w ciągu dziesięciu zgórą lat wykładał teologję moralną i pasterską. Z tych czasów wydał na prawach rękopisu cenny niegdyś kurs teologji pasterskiej z uwzględnieniem przepisów urzędowych (dziś przedawnionych) W procesie marjawickim 1907 r. był skazany na więzienie przez rosjan jako defensor vinculi matrim.

Z chwilą odzyskania niepodległości Polski na wniosek J. E. ks. Kard. A. Kakowskiego ks. prof. Ciepliński został mianowany naczelnym wizytatorem nauki religji na całą Rzeczpospolitą.

Na tem odpowiedzialnem i trudnem stanowisku w okresie organizacji naszego szkolnictwa i duszpasterstwa szkolnego ś. p. ks. wizytator Ciepliński odbywał liczne i dalekie wizytacje po całym kraju, inicjował częste zjazdy i kursy katechetyczne, przewodniczył w obradach nad programami réligji i kwalifikacją podręczników, pośredniczył w ułożeniu stosunków prawno-kościelnych tej rozległej dziedziny szkolnictwa.

Nieskazitelna prawość charakteru i dobroć serca zjednały mu wielki szacunek wśród wyższych sfer szkolnictwa. Niestety uporczywe choroby utrudniały mu niepomiernie spełnianie swych zadań i obowiązków W ciągu ostatnich lat zmuszony był wycofać się z czynnego życia i jako emeryt zmarł w rodzinnych stronach koło Będzina.

W wiejskim kościołku w Siemoni (pow. będzińskiego) odbył się uroczysty, jak na wieś, pogrzeb.

Z rozporządzenia władz szkolnych dziatwa miejscowych szkół była zwolniona z lekcyj, aby wziąć udział w pogrzebie. Delegaci kapituły i duchowieńswa warszawskiego a zwłaszcza Sosnowieckie Koło ks. ks. prefektów ze swym prezesem ks. Ługowskim licznie zjechali się na pogrzeb. Przemawiał ks. prał. Dr. Al. Fajęcki kan. warsz., władze szkolne reprezentował p. Mazur prezes rady szkolnej i dyr. semin. naucz. z Sosnowca. Miejscowy proboszcz, ks. prał. Pieńkowski dołożył wszystkich starań, aby oddać godnie ostatnią posługę prawemu kapłanowi, który na swem wysokiem stanowiska pracował dla Kościoła i Państwa. *R. in. P.* *Ks. M. W.*

XXIV ANNÉE JUIN—JUILLET 1935 Nr. VI-VII

RÉVUE MENSUELLE
CATECHETIQUE ET PÉDAGOGIQUE
organe de l'association des cercles diocesains des maitres de religion
POLOGNE, VARSOVIE RUE FRETA 10.

RESUMÉ

Perspectives Catéchèses en Pologne.

Les Prêtres maîtres de religion ont inauguré l'année 1935 par un Congrès Général de tous les prêtres éducateurs en Pologne.

Par l'intermédiaire de Son Excellence Monseigneur Marmaggi, Nonce Apostolique pour la Pologne, le Saint Père a daigné honorer, cette Assemblée d'une Lettre, contenat ses derectives avec des paroles d'encouragement, accompagnées de Sa Bénédiction Apostolique: *„Opera, pietate studioque de Ecclesia benemereri"*.

Forts de cette bénédiction, et au nom de l'admirable ligne de conduite tracée par le Saint Siège, l'Association des Cercles Diocésains, c'est à dire l'ensemble des Prêtres Educateurs s'est engagé, d'un commun accord, à entreprendre les travaux correspodants aux divers problêmes, qui se présentent pour la catéchisation en Pologne.

De nouveaux programmes d'instruction religieuse vont paraître, sous peu. Il en résulte la nécessité d'elaborer de nouveaux livres d'école, etc. A titre de travail préliminaire, le Mensuel de Catéchisation entreprend à sa publication — chaque semestre pour commencer — un fascicule destiné aux études théoriques de la pédagogie ecclésiastique.

Le présent numéro nous donne trois dissertations:

Mr. l'Abbé Werbel — Pédagogie religieuse et psychologie empirique (résumé en allemand).

Le Pére H. Woroniecki O. P. — —Formation chretienne du caractére, découlant du dogme.

Le Prof A Fauville — Jeunes voleurs, traduction autorisée d'un article de la Revue Belge de Pédagogie, Avril 1935.

Le Pére H. WORONIECKI — **Formation chrétienne du caractere, découlant du dogme.**

L'auteur developpe les dogmes et en particulier la justification par la grâce.

Tout en exposant le caracter dynamique de la grâce (Semen, fermentum) il nous démontre que pour atteindre une éducation chrétienne il ne s'agit pas uniquement d'éviter le péché d'une maniére nègative.

Le développement positif du caractêre s'effectue par les vertus naturelles, conformément à notre nature. La grâce lui donne une majoration de rendement surnaturel (virtutes theologicae) qui constitue un ensemble qui s'harmonise dans l'amour de Dieu.

L'harmonie qui régne entre les vertus naturelles et les vertus surnaturelles forme l'essence du caractère chrétien.

Il faut donc éliminer 3 éléments dans éducation chrétienne: 1° le naturalisme, 2° le fidéisme, 3° le minimisme moral.

La formation de nous - même dans dans l'amour (St. Paul, Eph. 4, 16), c'est à dire notre caractére chretien, est l'oeuvre du Christ. Cependant toute liberté nous est laissée.

Les autres dogmes de la pédagogie chrétienne, celui du Corps mystique de Jesus - Christ, le dogme de l'Eglise et des Sacrements, sont comme la manifestation extérieure du dogme de la justification.

Dr. Karl Werbel.

Religionspädagogik und empirische Psychologie.

Folgender Artikel ist aus einer Vorlesung entstanden, die aus Anlass der „Katechetischen Tagung" in Warszawa (11-12 Januar 1935) gehalten wurde. Er möchte eine kurze Einführung zum Thema: Die Bedeutung der empirischen Psychologie für die Religionspädagogik sein.

Einleitend wird erinnert, welchen Platz die Psychologie neben anderen Erfahrungswissenschaften in der Jugendkunde einnimmt. Insbesondere wird erörtert, ob sie auch für die religiöse Erziehungslehre die Grundlage bilden kann. Verfasser bejagt es, indem er darauf hinweisst, dass es sich um die Erforschung des menschlichen Mitwirken am Werden der religiösen Persönlichkeit handelt, dass der menschliche Anteil daran erfahrungsmässig festgestellt werden kann und muss. An den göttlichen Prinzipien wird dabei nich gerüttelt, auch wird die Erziehungsweissheit der Kirche nicht im Geringsten entbehrbar gemacht. Damit aber ihre ewigen Grundsätze individuell angewandt werden könnten, dazu ist genaue, präzise Kenntnis der menschlichen Psyche nötig. Man sollte nur nicht jede psychologische Neuigkeit gleich anwenden wollen, sondern alles beobachten und kritisch abwägen, und erst dann praktisch verwerten. Auch darf nicht die Psychologie zur pädagogischen Norm werden, wie es der Psychologismus und der Modernismus wollten, sie muss Tatsachenwissenschaft bleiben, und nur in dieser Beziehung wird Grundwissenschaft auch für die Religionspädagogik.

Ein weiteres Kapitel will dies an der Hand von konkreten Beispielen nachweisen. Zunächts wird darauf hingewissen, was *die allgemeine Psychologie* für die religiöse Bildung und Jugendseelsorge bedeutet. Noch mehr bringt *die pädagogische Psychologie* der Religionspädagogik. Verfasser zählt beispielsweise auf, hierin schon geleistet worden ist und was noch zu tun bleibt. Es handelt sich besonders um die Psychologie der Entwicklungsperioden, wie z. B. das Unterscheidungsalter (hier wirft Verfasser das Problem der psychologischen Komunionsreife — analog zur sogenannten Schulreife, — auf), die Reifejahre u. s. w. Die Erforschung

des jugendlichen Interessenkreises könnte viel beitragen zur Lösung von Pastoralfragen und zur Religionslehrplan und Lehrbuchgestallung.

Am nächsten interesiert an der Religionspädagogik ist *die Religionspsychologie.* Einwände und Befürchtungen, die man seinerzeit in katholischen Kreisen dieser Disziplin entgegenbrachte, sind nunmehr verschwunden. Im Weiteren werden die wichtigsten methodischen Postulate einer katholischen Psychologie der jugendlichen Religiösität besprochen.

Der Artikel endet mit einem kurzem Überblick der bedeutendsten Themen, Forscher und Schulen der heutigen Religionspsychologie in Polen und im Auslande.

Aus den Erwägungen werden zwei Schlüsse gezogen:

1) Für den Religionslehrer ist die Kenntnis der religiösen Jugendkunde auf empirischer Grundlage unbedingt notwendig als vorbereitendes und ergänzendes Studium.

2) Die katholische Religionspädagogik in Polen sollte nicht nur davon zehren, was ihr die psychologischen Forschungen von Laien über das religiöse Leben der Jugend bieten, sondern auch selber im grösserem Masse als bisher daran mitwirken.

Za zezwoleniem Władzy Duchownej

Redaktor odpowiedzialny: **Ks. Mieczysław Węglewicz**

Zakł. Graf. J. Domagalski i Z. Frączkowski. Senatorska 28. tel. 669-90.